

„Heterogenität – Belastung oder pädagogische Herausforderung?“
Eine Untersuchung von Lehrertypen an staatlichen Berliner Berufsschulen
im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung
in Bezug auf den Umgang mit Schülervarianzen“

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grads

Dr. phil.

im Fach Erziehungswissenschaften/Wirtschaftspädagogik

eingereicht am 15. Dezember 2014

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Wirtschaftspädagogik

von

Marietta-Titine Ve Wittig

Dipl. Handelslehrerin

Präsident der Humboldt Universität zu Berlin
Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachterinnen/Gutachter

1. Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer

2. Prof. Dr. Sabine Matthäus

Datum der Verteidigung: 20. Februar 2015

Danksagung

Ich möchte die Chance nutzen und mich sehr herzlich bei all jenen Personen bedanken, ohne deren Unterstützung diese Dissertation nicht in der vorliegenden Form hätte entstehen können.

An erster Stelle möchte ich Herrn Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer für die Betreuung meiner Arbeit über die letzten Jahre danken. Dank der vielen gemeinsamen Gespräche konnte ich manche Probleme und Schwierigkeiten leichter meistern. Zu Dank verpflichtet bin ich auch Frau Prof. Dr. Sabine Matthäus für die Erstellung des Zweitgutachtens.

Danken möchte ich insbesondere allen Lehrerinnen und Lehrern vom OSZ Handel I und II, die sich bereit erklärt haben, an meiner empirischen Untersuchung teilzunehmen und so maßgeblich zum Entstehen der Dissertation beigetragen haben.

Meinen Eltern und meinem Onkel danke ich, dass sie mich auf meinem bisherigen Lebensweg vorbehaltlos und unermüdlich unterstützt, gefördert und gefordert haben, wodurch sie mir die Basis für meine persönliche und berufliche Entwicklung ermöglichten. Meinem wunderbaren Mann, der mich mit unbeschreiblichem Engagement und Liebe unterstützt hat, danke ich von Herzen. Durch den steten Rückhalt meiner Familie, ihren Zuspruch und ihre Liebe hat sie in wesentlichem Maße zum Gelingen der Dissertation beigetragen. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Berlin, im Dezember 2014

Marietta-Titine Ve Wittig

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	V
Abstract	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	IX
Abbildungen.....	IX
Tabellen	XII
1 Einleitung.....	1
1.1 Relevanz und Einordnung der Arbeit.....	1
1.2 Ziele der Arbeit	3
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Einordnung der Untersuchung in den Gesamtrahmen des deutschen Bildungssystems	9
2.1 Föderale Strukturen und Aufbau des deutschen Bildungssystems	9
2.2 Duale Berufsausbildung als Teilbereich des Sekundarbereichs II.....	10
2.3 Zusammenfassung.....	11
3 Heterogenität – neues oder altes Phänomen?	14
3.1 Die Begriffspaarung Heterogenität und Homogenität	14
3.2 Homogenisierungsbestrebungen.....	17
3.3 Heterogenität im Bildungssystem	19
3.4 Tendenzen der Heterogenitätszunahme in der beruflichen Bildung.....	20
3.5 Zusammenfassung und Folgerungen	22
4 Heterogenitätsdimensionen von Schülern.....	24
4.1 Zum sozialökologischen Modell von Bronfenbrenners (1981)	24
4.2 Heterogenitätsdimensionen	26
4.2.1 Das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009)	28
4.2.2 Aus dem Modell abgeleitete Dimensionen	31
4.2.2.1 Intelligenz	32
4.2.2.2 Vorwissen	33
4.2.2.3 Schulische Vorbildung.....	34
4.2.2.4 Motivation und affektive Merkmale	34
4.2.2.5 Volition	35
4.2.2.6 Metakognition, Lernstrategien und -stile.....	35
4.2.2.7 Strukturelle Bedingungsfaktoren.....	36

4.2.3	Sozial- und erkenntniskritische Perspektive	36
4.2.3.1	Alter	37
4.2.3.2	Geschlecht.....	37
4.2.3.3	Sozialer und familiärer Hintergrund	38
4.2.3.4	Kulturelle, ethnische und sprachliche Disparitäten.....	39
4.2.3.5	Peers und Medien	42
4.2.3.6	Handicaps und Störungen.....	42
4.2.4	Zusammenfassung.....	43
5	Multidimensionale Betrachtung der Lehrkräfte im beruflichen Aktionsfeld	45
5.1	Aufgabenstruktur einer Lehrkraft	45
5.1.1	Aufgabenpluralismus.....	45
5.1.2	Regulationshindernisse und Regulationsüberforderungen	46
5.1.3	Prämissen für die praktische Aufgabenumsetzung	49
5.1.4	Schulische Rahmenbedingungen	50
5.2	Lehrerpersönlichkeit.....	53
5.2.1	Die verschiedenen Lehrerrollen und Antinomien	53
5.2.2	Idealmodell der Lehrerpersönlichkeit.....	55
5.2.3	Implizite Persönlichkeitstheorie.....	58
5.2.3.1	Die Begrifflichkeit.....	58
5.2.3.2	Funktionen	59
5.2.4	Lehrerpersönlichkeiten im Zeichen von Stereotypen	62
5.2.4.1	Umgang mit Stereotypen	62
5.2.4.2	Stereotypenbildung bei Lehrkräften	63
5.2.4.3	Wirkungsweisen von Stereotypen.....	64
5.2.5	Schülerkategorisierung seitens der Lehrkräfte	65
5.2.5.1	Prinzip der Personenkategorisierung.....	66
5.2.5.2	Taxonomien von Schülerkategorien	67
5.2.6	Eindrucksbildung – Verarbeitung von Informationen und Eindrücken	68
5.2.7	Gefühle als tangierende Einflussvariable	70
5.3	Lehrerprofessionalisierung und Professionsstandards	71
5.3.1	Kompetenzstandards	74
5.3.2	Ausgewählte heterogenitätsbezogene Kompetenzen.....	75
5.3.2.1	Diagnostische Kompetenz	75
5.3.2.2	Didaktisch-methodische Kompetenz.....	79
5.3.2.3	Kompetenz zum Umgang mit Problemschülern	80
5.3.2.4	Klassenmanagements- und Klassenführungs-kompetenz	84

5.4	Heterogenität als zentrale Herausforderung für Lehrkräfte	87
5.4.1	Anforderungen an das Lehrerhandeln	90
5.4.2	Pädagogische Grundhaltung und Einstellung	93
6	Belastung von Lehrkräften – die Potsdamer Lehrerstudie	96
6.1	Belastung durch Stress – Definitionsansätze	96
6.2	Bedingungen und Quellen von Belastung	97
6.3	Folgen von Belastungen	98
6.4	Die Potsdamer Lehrerstudie nach Schaarschmidt (2005)	99
6.4.1	Ergebnisse der Studie	100
6.4.2	Strukturelle und organisatorische Bedingungen	105
6.4.3	Soziale Unterstützung als ein wichtiger Entlastungsfaktor	107
6.4.4	Training und individuelle Beratung	109
6.4.5	Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte	112
6.4.6	Überblick über Interventionsalternativen	114
7	Umgang mit Heterogenität in beruflichen Schulen – Empfehlungen	117
7.1	Vorherrschende versus empfohlene Reaktionsweisen auf Heterogenität	117
7.2	Konkrete Umgangsweisen für ausgewählte Heterogenitätsdimensionen	120
7.3	Innere Differenzierung als mögliches Lösungskonzept	122
7.3.1	Individualisierung durch innere Differenzierung	123
7.3.2	Definition und Zielsetzung von innerer Differenzierung	128
7.3.3	Rahmenmodell für differenzierenden Unterricht nach Bräu (2008)	130
7.3.4	Grenzen der inneren Differenzierung	133
7.3.5	Abgeleitete Empfehlungen	138
7.4	Lehrerkooperation	143
7.5	Exkurs: Schulsozialarbeit	148
7.6	Erfordernis eines ebenenübergreifenden Lösungsansatzes	149
	<i>Empirischer Teil</i>	153
8	Das Forschungsfeld	153
8.1	Besonderheiten beim empirischen Vorgehen	153
8.2	Zur Existenz ausgewählter „harter“ Heterogenitätsdimensionen in der Berliner Berufsschullandschaft	154
8.3	Methodisches Vorgehen in der Untersuchung	163
8.3.1	Qualitative Interviews als Methode qualitativer Forschung	164
8.3.1.1	Dimensionen von Befragungen	165
8.3.1.2	Leitfaden-Interviews	168

8.3.1.3	Besonderheiten bei der Datenerhebung.....	171
8.3.1.4	Auswertung und Analyse	172
8.4	Rahmen der hier vorgelegten qualitativen Studie	173
8.4.1	Auswahl der Interviewten	173
8.4.2	Datenerhebung.....	175
8.4.2.1	Pretest und Besonderheiten bei der Konzeption des Leitfadens	176
8.4.2.2	Aufbau des Leitfadens.....	177
8.4.3	Wahl des Auswertungsvorgehens	179
8.4.3.1	Vorbemerkungen	180
8.4.3.2	Methodenwahl	180
8.4.3.3	Anmerkungen zur praktischen Umsetzung der Methode	184
8.5	Formale Interviewanalyse	185
8.5.1	Anzahl der konzipierten und gestellten Fragen	185
8.5.2	Dauer der Interviews und Anzahl der gesprochenen Wörter	186
8.5.3	Beendigungsformate – formal versus künstlich.....	189
8.6	Heterogenitäten der Berliner Berufsschüler aus Lehrersicht – Eine qualitative Interviewanalyse	193
8.6.1	Vertikale Analyse der Einzelinterviews	193
8.6.2	Horizontale Analyse der Mini-Szenarien	212
8.6.2	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	259
9	Gesamtdiskussion	288
9.1	Thesenförmige Zusammenfassung	288
9.2	Grenzen der Arbeit.....	292
9.3	Ausblick	293
	Literaturverzeichnis	297
	Anhang 1: Interviewleitfaden.....	321
	Anhang 2: Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse	339
	Anhang 3 Stichprobenbeschreibung.....	345
	Anhang 4: E-Mail vom Statistischen Bundesamt	355
	Anhang 5: Tab. 38 bis 45.....	356
	Eidesstattliche Erklärung.....	364

Zusammenfassung

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der vorliegenden Dissertation fokussiert die lehrkraftorientierte und berufsschulbezogene Auseinandersetzung mit Heterogenität; dabei werden bereits existente Lösungsansätze berücksichtigt. Gleichzeitig erfolgt ein Perspektivwechsel von Heterogenität als Belastungsmoment hin zu Heterogenität als Herausforderung für Lehrkräfte. Ein Ziel der Arbeit ist, den Lehrkräften theoretisch fundierte adäquate Umgangsformen mit Heterogenität von Jugendlichen in den Klassen und Lerngruppen zu offerieren.

Als theoretische Grundlage dient die Beschreibung von Heterogenitätsmerkmalen von Schülern, die in der einschlägigen Literatur für das erfolgreiche Lernen als signifikant relevant eingeschätzt werden. Des Weiteren rückt die Arbeit die Lehrkräfte mit ihren subjektiven Theorien, Kompetenzbündeln, Belastungsempfindungen und die lernförderlichen Umgangsformen der Lehrkräfte mit Heterogenitäten ins Zentrum sowie die kritische Betrachtung von Konzepten der inneren Differenzierung als mögliches Lösungskonzept.

Die empirischen Untersuchungen erfolgen in ausgewählten staatlichen Berliner beruflichen Schulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung mittels Leitfadeninterviews und deren Analyse in Anlehnung an die dokumentarische Methode in vertikaler und horizontaler Richtung. Ergänzt wird der qualitative Forschungsansatz durch eine statistische Dokumentenanalyse.

Ein Ergebnis der Arbeit ist, dass Lehrkräfte Heterogenität nicht eindeutig als entweder Belastung oder als pädagogische Herausforderung empfinden, sondern dass der jeweils wahrgenommene Belastungsgrad stark durch die Intensität der jeweils vorliegenden Schülervarianzen in der Klasse/Lerngruppe geprägt ist. Die Arbeit zeigt zudem, dass eine ‚pauschale‘ Lösung für den Umgang mit Schülervarianzen im unterrichtlichen Alltag allein schon deshalb nicht umsetzbar scheint, weil die Lehrkräfte ebenfalls starke Unterschiede in ihren persönlichen Einstellungen, Wahrnehmungen, subjektiven Theorien, Kompetenzportfolios usw. aufweisen. Vielmehr geht es deshalb in den unterrichtsnah formulierten Hilfestellungen, die mittels einer Checkliste ermittelt werden können, um individuell zugeschnittene Handlungsempfehlungen, die sich entweder auf den Kern der Heterogenitätsvorstellung, auf die Reflexion der eigenen Handlungskompetenz, auf spezielle Heterogenitätsdimensionen, auf konkrete Hilfen für die Umsetzung der inneren Differenzierung oder auf die Belastungsreduktion im Berufsalltag beziehen.

Abstract

The present thesis focuses on the ways in which vocational school teachers address student heterogeneity, giving due consideration to existing approaches and moving from a view of heterogeneity as a stress factor to one which interprets it as a positive challenge to school faculty. One of the goals is to provide teachers with theoretically well-founded, adequate forms of accommodating adolescent heterogeneity in various class and learning groups.

The theoretical basis of this study is provided by a description of student heterogeneity features deemed to be significantly relevant to successful learning in the literature. Another primary concern is with teachers' professional activity, including their subjective theories, their individual sets of competences, their feelings of stress and learning-conducive ways of addressing heterogeneity. Critical attention is given to differentiation by activity or outcome as a potential approach to dealing with heterogeneity.

Empirical studies were conducted in a selection of Berlin-based vocational schools specializing in business and administration, using guided interviews and analyzing these by means of a methodology borrowing from the documentary method and availing itself of both vertical and horizontal perspectives. This qualitative approach is complemented by a statistical document analysis.

One finding is that teachers do not view heterogeneity unambiguously as either a stress factor or a pedagogical challenge; rather, the degree of stress felt by teachers is heavily dependent on the extent of student variance inside the class or learning group. Another finding is that a general solution to accommodating student variance is not feasible, not least because teachers vary considerably in their attitudes, perceptions, subjective theories, competences, etc. Instead, this study offers a checklist that teachers can use to obtain support and recommendations tailored to their individual needs and readily applicable to classroom settings. These recommendations concern the core of teachers' perceptions of heterogeneity, their ability to reflect on their own 'action competence', specific dimensions of heterogeneity, concrete support for implementing differentiation inside the classroom, and stress reduction in day-to-day professional practice.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
ArbeitsschutzG	Arbeitsschutzgesetz
Art.	Artikel
BOS	Berufsoberschule
Bsp.	Beispiel
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d. h.	das heißt
Dr.	Doktor
et al.	et alii
etc.	et cetera
e.V.	eingetragener Verein
f.	folgende (Seite)
ff.	fortfolgende (Seite)
FOS	Fachoberschule
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
ggf.	gegebenenfalls
H.	Heft
Hrsg.	Herausgeber
insb.	insbesondere
ISS	Integrierte Sekundarschule
KMK	Kultusminister-Konferenz
lt.	laut
MSA	Mittlerer Schulabschluss
ndH	nicht deutscher Herkunftssprache
o. a.	oben angeführt
o. A.	ohne Angabe
o. ä.	oder ähnliches
o. b.	oben beschrieben
OBf	einjährige Berufsfachschule
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahr
o. O.	ohne Ort

o. S.	ohne Seitenzahlen
OSZ	Oberstufenzentrum
Prof.	Professor/in
S.	Seite
SchulG	Schulgesetz
SenBWF	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung
SenBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
SenBJS	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
SPAS	Integrierte Sprachförderung an beruflichen Schulen in Berlin
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem / und andere
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
u. v. a.	und viele andere
u. v. m.	und vieles mehr
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: „Roter Konzeptionsfaden“ entlang des Forschungsthemas (Quelle: eigene Darstellung)	5
Abb. 2: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland (Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 40)	12
Abb. 3: Schulische Ebenen von Heterogenitätsdimensionen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ruwisch 2010)	26
Abb. 4: Ausgewählte Heterogenitätsdimensionen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Trautmann/Wischer 2011, S.40, und Helmke 2010, S. 248)	27
Abb. 5: Das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Quelle: Helmke 2009, S. 73)	29
Abb. 6: Heterogenitätsmerkmale der Schüler (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wellenreuther 2005, S. 437, und Trautmann/Wischer 2011, S. 44)	32
Abb. 7: Schulische Vorbildungen von Auszubildenden (Quelle: eigene Darstellung)	34
Abb. 8: Volition als Umsetzungskompetenz (Quelle: Pelz 2011, S. 2)	35
Abb. 9 Komponenten des ICF-Modells (Quelle: WHO 2001, S. 18)	42
Abb. 10: Aufgaben einer Lehrkraft in beruflichen Schulen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Dubs 2009, S. 22-23)	45
Abb. 11: Systematische Aufteilung der Unterrichtstätigkeit (Quelle: Krause/Dorsemagen 2007a, S. 104)	48
Abb. 12: Verhaltensdimensionen von humanistischen Lehrerpersönlichkeiten (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Dubs 2009, S. 365-368)	56
Abb. 13: Eine vorläufige Schülertaxonomie (Quelle: Hofer 1986, S. 154)	67
Abb. 14: Modell der professionellen Kompetenz (Quelle: Kunter et al. 2009, S. 155, zit. nach van Buer et al. 2009, S. 35)	72
Abb. 15: Unterscheidung von Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik (Quelle: Buholzer 2012, S. 98)	76

Abb. 16: Gliederung von Problemschülern (Quelle: Brophy 1996, zit. nach Dubs 2009, S. 486).....	80
Abb. 17: Problemlöseprozess für den Umgang mit Problemschülern (Quelle: Dubs 2009, S. 503)	83
Abb. 18: Merkmale von Lehrkräften, die professionell mit Problemschülern umgehen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Good/Brophy 1994, zit. nach Dubs 2009, S. 485).....	84
Abb. 19: Wirkungsgefüge des Klassenmanagements (Quelle: Helmke 2010, S. 177).....	85
Abb. 20: Belastungskategorien und Belastungsfaktoren im Lehrerberuf (Quelle: Rudow 2000, S. 50 zit. nach Krause/Dorsemagen 2007, S. 54)	98
Abb. 21: Anforderungen an die Schulleitung und Störgrößen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 85)	108
Abb. 22: Individualisierung im Klassenverband (Quelle: Dubs 2009, S. 478-479).....	127
Abb. 23: Rahmenmodell für differenzierenden Unterricht (Quelle: Bräu 2008, S. 24)	130
Abb. 24: Dimensionen- und Kriterienraster der inneren Differenzierung (Quelle: Klafki 2007, S. 187-196).....	142
Abb. 25: Allgemeines Modell zum Verlauf und zu den Wirkungen von Lehrerkooperationen (Quelle: Kullmann 2009, zit. nach Hirschauer/Kullmann 2010, S. 363)	144
Abb. 26: Modell schulischer Zusammenarbeit und kooperativen Lehrens (Quelle: Kummer Wyss 2012, S. 155)	147
Abb. 27: Leitfaden-Interviews – Ein skizzenhafter Überblick (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Friebertshäuser 2003, S. 378-386).....	170
Abb. 28: Faktoren, die ein erfolgreiches Lernen positiv beeinflussen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	217
Abb. 29: Faktoren, die ein erfolgreiches Lernen negativ beeinflussen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	219
Abb. 30: Unterrichtsprozesse begünstigende Aspekte (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	223
Abb. 31: Probleme für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	228

Abb. 32: Positive Energie- und Ressourcenbilanz (Quelle: eigene Darstellung)	231
Abb. 33: Negative Energie- und Ressourcenbilanz (Quelle: eigene Darstellung)	232
Abb. 34: Belastungsempfinden bei fehlender Unterrichtsvorbereitung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)	234
Abb. 35: Ausprägung des Kontrollbedürfnisses (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)	236
Abb. 36: Wünsche bezüglich der Unterstützung durch die Leitung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)	243
Abb. 37: Wünsche für den zukünftigen Heterogenitätsumgang (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)	258
Abb. 38: Produktiver Umgang mit Heterogenität als Teil der Schulentwicklung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schulamt Vaduz 2005, S. 7-9)	295

Tabellen

Tab. 1: Konkretisierung der Regulationshindernisse (Quelle: Krause/ Dorsemagen 2007a, S. 107)	49
Tab. 2: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (Quelle: Rothland/Terhart 2007, S. 20).....	54
Tab. 3: Klassische Antinomien im Lehrerberuf (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper 1996; 2000, zit. nach Rothland/Terhart 2007, S. 21-22).....	55
Tab. 4: Kompetenzstandards für Lehrkräfte (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Helmke 2010, S. 114-163)	74
Tab. 5: Lösungsansätze differenziert nach Problemschülertyp (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Dubs 2009, S. 487-501).....	82
Tab. 6: Forschungsansätze und deren zugeschriebene Ursachen für Lehrerbelastungen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Krause/Dorsemagen 2007, S. 55-58)	98
Tab. 7: Referenzprofile von Lehrkräften (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 24-29)	101
Tab. 8: Musterspezifizierung an ausgewählten Gesundheitsgrößen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 30-37)	103
Tab. 9 Verteilung der Muster im Bereich der beruflichen Schulen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 75)	105
Tab. 10: Trainingsmodule des Potsdamer Ansatzes (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Abujatum et al. 2007, S. 118-126)	110
Tab. 11: Die 15 erfassten Bereiche des ABC-L (Quelle: Schaarschmidt/ Kieschke 2007b, S. 47)	113
Tab. 12 Ausgewählte Problemsektoren und mögliche Interventionsansätze (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Arolt 2005, S. 105-107).....	116
Tab. 13: Umgangsformen mit Heterogenitäten (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wenning 2007, S. 27, und Lang et al. 2010, S. 316-317).....	118
Tab. 14: Die Reaktionsalternative „Akzeptieren“ mit ihren beiden Ausprägungsformen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wenning 2007, S. 28)	119
Tab. 15: Reaktionsweisen auf Heterogenität (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Weinert 1997, zit. nach Buholzer/Kummer Wyss 2012a, S. 82-83, und Wischer 2009a; vgl. hierzu auch Ruwisch 2010; Helmke 2010, S. 246-247)	120

Tab. 16: Schwierigkeiten und Lösungsansätze, bezogen auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Havekost/Urbanek, 2012, S. 89).....	122
Tab. 17: Rolle und Aufgaben der Lehrkraft beim individualisierten Lernen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bräu 2005, S. 142-146).....	124
Tab. 18 : Differente Eingangsvoraussetzungen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Guldemann 2012, S. 109-111)	125
Tab. 19: Die Angebotsseite – Lehreranforderungen im differenzierenden Unterricht (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bräu 2008, S. 26-30)	133
Tab. 20: Subbereiche, die eine Umsetzung von innerer Differenzierung determinieren (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Trautmann/Wischer 2011, S. 124 ff.)	134
Tab. 21: Innere Differenzierung versus andere Anforderungen an Unterricht (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Joller-Graf 2012, S. 135 f.)	135
Tab. 22: Mögliche Reflexionsangebote für Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wischer 2009a, S. 3-9; Wischer 2008, S. 721, und in Ergänzung Lang et al. 2010, S. 321-322)	141
Tab. 23: Hürden und Gelingensbedingungen für kooperatives Lehren (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kummer Wyss 2012, S. 154-158).....	148
Tab. 24: Veränderungsnotwendigkeit der Individuumsorientierung auf den einzelnen Ebenen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Buholzer/Kummer Wyss 2012a, S. 84-85).....	152
Tab. 25: Zeitreihenausschnitt Auszubildendenverteilung in den öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen, unterteilt nach Anzahl, Geschlecht, Ausländeranteil und Anteil an ndH (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S. 2; SenBWF 2010, S. 3; SenBWF 2011, S. 3; SenBJW 2012, S. 3; SenBJW 2013, S. 3; SenBJW 2014, S.3).....	155
Tab. 26: Zeitreihenausschnitt Auszubildendenverteilung in den öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, unterteilt nach Anzahl, Geschlecht und Ausländeranteil (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S. 22, 24, 26, 27; SenBWF 2010, S. 22, 24, 26, 27, und SenBWF 2011, S. 22, 24, 26, 27; SenBJW 2011a, S. 2, 4, 6; SenBJW 2012, S. 26-29; Sen BJW 2012a, S. 2, 4, 6; SenBJW 2013, S. 26-29, 32; SenBJW 2013a, S. 2, 4, 6; SenBJW 2014, S. 26-29).....	156

Tab. 27: Auszubildende in Deutschland insgesamt (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 23; Statistisches Bundesamt 2010, S. 22; Statistisches Bundesamt 2012, S. 23; Statistisches Bundesamt 2013, S. 23)	156
Tab. 28: Berufliche Vorbildungen in den öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S.19-21)	157
Tab. 29: Neu abgeschlossene Verträge 2009-2012 in Deutschland im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 145-156; Statistisches Bundesamt 2011, S. 159-164, Statistisches Bundesamt 2012, S. 144-159; Statistisches Bundesamt 2013, S. 178-184)	158
Tab. 30: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Deutschland nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 64-69)	159
Tab. 31: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Deutschland nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 74-76)	160
Tab. 32: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Deutschland nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 68-70)	160
Tab. 33: Neu abgeschlossene Verträge 2012 in Deutschland nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013, S. 68-70)	161
Tab. 34: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Berlin nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 64-69)	161
Tab. 35: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Berlin nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 74-76)	162
Tab. 36: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Berlin nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 68-70)	162
Tab. 37: Neu abgeschlossene Verträge 2012 in Berlin nach Vorbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013, S. 68-70)	162
Tab. 38: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Deutschland nach Alter (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 72-77)	356
Tab. 39: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Deutschland nach Alter (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 79-81)	357

Tab. 40: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Deutschland nach Alter (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 73-75).....	358
Tab. 41: Neu abgeschlossene Verträge 2012 in Deutschland nach Alter (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013, S. 73-75).....	359
Tab. 42: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Berlin nach Alter (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 72-77)	360
Tab. 43: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Berlin nach Alter (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 79-81)	361
Tab. 44: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Berlin nach Alter (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 73-75)	362
Tab. 46: Übersicht der öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S. 34-37; SenBWF 2010, S. 28-30; SenBWF 2011, S. 28-30)	175
Tab. 47: Mini-Szenen und Unterfragen nach inhaltlichen Schwerpunkten (Quelle: eigene Darstellung)	179
Tab. 48: Verteilung der Anzahl der gestellten Fragen in der Forschungs population (Quelle: eigene Darstellung)	185
Tab. 49: Redeanteile während der Interviews (Quelle: eigene Darstellung).....	186
Tab. 50: Frage-Antwort-Struktur für Fragen mit Antworten > 50 Sek. (Quelle: eigene Darstellung, vgl. hierzu im digitalen Anhang im Ordner „Formale Interviewanalyse“ Dokument 2 und 3)	188
Tab. 51: Anzahl der künstlichen Abbrüche durch die Befragten (Quelle: eigene Darstellung)	190
Tab. 52: Überblick über die künstlichen Abbrüche nach Fragen (Quelle: eigene Darstellung)	192
Tab. 53: Grundposition der Lehrkräfte zur Schülerschaft (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	213
Tab. 54: Unterscheidungsmerkmale der Schülerschaft (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	213
Tab. 55: Positive Schülermerkmale (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)	215
Tab. 56: Begrenzende Schülermerkmale (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an die Interviews)	218

Tab. 57: Beispiele für Heterogenitätsdimensionen im Berufsschulalltag (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	221
Tab. 58: Heterogenitätsmerkmale (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	230
Tab. 59: Vorschläge für den Umgang mit Heterogenität in einem Lehrerteam (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	240
Tab. 60: Berücksichtigung von Heterogenität und Zeitinvestment bei der Unterrichtsvorbereitung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	244
Tab. 61: Schwerpunkte der Unterrichtsbeobachtung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	246
Tab. 62: Belastungsempfinden durch Heterogenität (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	248
Tab. 63: Assoziationen bei der Übernahme einer heterogenen Klasse (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	251
Tab. 64: Ergebnisse der Stundenplanauswahl (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews).....	254

1 Einleitung

1.1 Relevanz und Einordnung der Arbeit

Heterogenität ist keinesfalls ein neues Thema für die Pädagogik, vielmehr handelt es sich bei Heterogenität um ein zeitloses Forschungsobjekt. Die inhaltlichen Diskussionen setzen eine lange bildungspolitische Tradition fort. Je nach aktueller Fokussierung der zeitgenössischen Reformausrichtungen erfuhre Heterogenität die unterschiedlichsten thematischen Beleuchtungsschwerpunkte, sodass hierzu in der Wissenschaft zahlreiche Publikationen zu finden sind.

Bei Beginn der vorliegenden Arbeit im Jahre 2010 war in der bildungspolitischen Landschaft eine Zunahme der Sensibilisierung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität zu beobachten. Aufgrund der Tatsache, dass die interpersonelle Differenzierung bzw. die äußere Differenzierung auf der Makroebene sowie die damit typischerweise verfolgten Homogenisierungsbestrebungen für den beruflichen Teil des Bildungssystems nicht stattfinden, rückt gerade der berufsbildende Sektor ins Zentrum des Forschungsanliegens dieser Arbeit.

Es liegt somit auf der Hand, dass die Berufsschulen und insbesondere die Lehrkräfte¹ als Akteure auf der Mikroebene von Heterogenität betroffen sind. Die Verantwortlichen der beruflichen Bildung² sind sich deshalb einig, dass ein nachhaltiger, produktiver Umgang mit Heterogenität eine Schlüsselrolle für die künftige Qualität des Berufsschulwesens darstellt. Für die unterschiedlichen Akteure der beruflichen Bildung gilt es, sich von den zentralen Fiktionen, dass sich erfolgreicher Unterricht an fiktiven Durchschnittsschülern orientieren müsse und dass das Bildungssystem Homogenität in den Klassen erzeugen könne, zu verabschieden. Stattdessen ist angezeigt, Heterogenität als Normalität in den Köpfen zu implementieren. Ziel muss es sein, Vielfältigkeit als normalen Zustand im unterrichtlichen Alltag zu akzeptieren. Um das zu erreichen, gilt es, den Lehrkräften adäquate Umgangsformen mit Heterogenität zu offerieren, denn die wachsende Heterogenität in den Berufsschulen gehört zu den zentralen Herausforderungen, die in Abhängigkeit vom jeweiligen Lehrertypus und der Lehrerprofessionalisierung nicht selten auch als Belastung empfunden wird.

Die existenten Konzepte für eine produktive Nutzung diverser Heterogenitätsdimensionen in der Wissenschaft sind vielfältig und zudem meist komplex. Auffällig ist, dass, ähnlich wie bei vielen anderen Heterogenitätsdiskussionen, die praktischen Hilfestellungen meist die allgemeinbildenden Schulen ins Zentrum der Betrachtung rücken. Eine Passung für die Berufsbildung bleibt hingegen meist aus. Ein didaktisch-methodisches Instrumentarium, das als das Lösungskonzept für den Umgang mit Heterogenität postuliert wird, ist die innere Differenzierung. Doch auch dieses pädagogische Mittel hat deutliche Grenzen und führt nicht

¹ Hinweis zur Gender Formulierung: Bei allen Bezeichnungen, die auf Personen bezogen sind, meint die gewählte Formulierung beide Geschlechter, auch wenn aus Gründen der leichteren Lesbarkeit die männliche Form steht.

² Vgl. hierzu u. a. BMBF (2008; 2009; 2010; 2011).

selten bei den Lehrkräften zu Überforderung, obwohl sie die Notwendigkeit erkennen, auf Schülervarianzen zu reagieren. Die Umsetzung des Konzepts der inneren Differenzierung addiert sich zu den anderen multidimensionalen Aufgaben der Lehrkräfte, sodass Belastungsmomente und sich daraus ergebende mögliche gesundheitliche Folgen zu thematisieren sind.

Aus dieser kurzen Zustandsbeschreibung wird bereits deutlich, welche komplexen Zusammenhänge und tangierenden Gebiete Forschungsvorhaben im Themenbereich der Heterogenität in der Berufsbildung berücksichtigen müssen. Außerdem wird deutlich, dass die empirische Bildungsforschung bislang die Berufsschulen trotz ihrer gesellschaftlichen Relevanz nahezu unbeleuchtet lässt. Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich im Kontext der eben beschriebenen Sachverhalte der aktuellen Situation und den damit einhergehenden Herausforderungen dieses Bildungsbereiches widmen.³ Genau an dieser Schnittstelle setzt die vorliegende Arbeit an. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Forschungsvorhabens versucht eine lehrkraftorientierte und berufsschulbezogene Auseinandersetzung mit Heterogenität unter Berücksichtigung der bereits existenten Lösungsansätze, weg von Belastungsmomenten hin zum Herausforderungscharakter für Lehrkräfte darzulegen. Damit legitimiert sich die Relevanz der Arbeit als ein berufsbildungsbezogener Beitrag zur Heterogenitätsdebatte.

Damit das Untersuchungsfeld nicht zu komplex wird und handhabbar bleibt, wird der Schwerpunkt der Arbeit auf Lehrkräfte von staatlichen Berliner Berufsschulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung als Forschungspopulation gelegt. Zudem sollen die Lehrkräfte als wesentliche Akteure der Mikroebene mit ihren subjektiven Theorien, Kompetenzbündeln, Belastungsempfindungen und aktuellen Umgangsweisen mit den differenten Heterogenitätsdimensionen ins Zentrum der Arbeit gerückt werden. Die Arbeit bezieht sich auf keine spezifische Heterogenitätsdimension, sondern die zugrunde gelegten Dimensionen sind breit gefächert. Demzufolge leistet die vorliegende Arbeit auch keinen Beitrag zum expliziten Umgang mit einer bestimmten Heterogenitätsdimension wie z. B. migrationsbedingte Heterogenität im Rahmen eines ganzheitlichen interkulturellen Konzeptes oder zur Genderdiskussion.

Die Untersuchung kann auch nur einen kleinen Betrag dazu leisten, dass die Heterogenität für die Lehrkräfte an Berufsschulen einen reduzierten Belastungscharakter und dafür einen höheren Herausforderungscharakter erhält; die Problematik an sich wird sie jedoch auch nicht lösen können.

³ Zu nennen sind hier z. B. Pahl (2008); Bittner (2003); Schmitz et al. (2006); Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008).

Momentan bekommt die Heterogenitätsthematik einen neuen Effekt. Heterogenität wird in den bildungspolitischen Debatten und Publikationen unter dem inhaltlichen Gesichtspunkt der Inklusion⁴ neu beleuchtet. Zu Beginn der vorliegenden Arbeit tangierte die Inklusionsoffensive den Berufsschulbereich noch nicht in dem Maße, dass Forschungsfragen rund um die Inklusion hätten mit aufgenommen werden müssen. Deshalb wird das Thema Inklusion im theoretischen Teil der Forschungsarbeit nicht aufgegriffen. Folglich wird auch beim empirischen Teil auf Inklusionsfragen verzichtet, obwohl die empirische Untersuchung zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, als die Thematisierung der Inklusion bereits an Relevanz und Aktualität zugenommen hatte.

1.2 Ziele der Arbeit

Die gegenwärtigen Diskussionen und die vielfältigen Prozesse, die im Rahmen von Heterogenität, den Reaktionsweisen von Lehrkräften und den Ansprüchen an Lehrkräfte stattfinden, münden darin, dass sich Lehrkräfte vermehrt mit Schülervarianzen und ihren eigenen Reaktionen auf Heterogenität, sei es als Belastung oder als pädagogische Herausforderung, auseinandersetzen müssen. Im Fokus der Untersuchung stehen deshalb auch die unterschiedlichen Optionen der Lehrkräfte, auf heterogene Schülerklientel zu reagieren. Das Konzept der inneren Differenzierung, das für die individuelle Förderung eines jeden Schülers steht, wird als die postulierte Handlungsalternative in den Betrachtungsfokus einbezogen. Es bleibt jedoch zu klären, ob und in welchem Umfang es in der Berufsschulunterricht überhaupt eingesetzt wird und welche anderen Empfehlungen für den Heterogenitätsumgang stattdessen oder zusätzlich einen erfolgreichen Umgang mit Varianzen gewährleisten können. Es ist zu klären, unter welchen Bedingungen und mit welchen Instrumenten bzw. pädagogischen Konzepten eine Nutzung von Heterogenität auf Unterrichtsebene möglich ist und zugleich entlastend für die betroffenen Lehrkräfte wirkt.

Dazu scheint als erstes Heterogenität von den Lehrkräften akzeptiert werden zu müssen. Es wurde mehrfach in der Literatur darauf verwiesen, dass Heterogenität der Schülerschaft eine unausweichliche Realität sei. Somit müsste das Streben nach homogenen Schülergruppen, das seitens vieler Lehrkräfte nachweislich besteht,⁵ zuerst einmal ad acta gelegt werden, um überhaupt konstruktiv mit Varianzen umgehen zu können. Daran schließt sich die Frage nach dem Umgang mit dieser unvermeidlichen Heterogenität an, d. h. einer Nutzung der Varianz des „Kompetenzbündels“, das die Schüler als Ressource in die Berufsschule einbringen. Heterogenität könnte sich so nicht mehr als belastender Faktor, sondern als pädagogische Herausforderung und Bereicherung für die Lehrkräfte darstellen.

⁴ Vgl. z. B. Hinz et al. (2012); Klemm (2010); Moser (2012); Reich (2012); Seitz et al. (2012); Wocken (2010; 2011).

⁵ Zu „Homogenitätssehnsucht“ vgl. u. a. GEW (2004); TIMSS II (1997); PISA (2000).

Es erfolgt zunächst eine definitorische Abgrenzung des Heterogenitätsbegriffs.⁶ Dann wird der wesentliche Schritt von der Theorie zur Praxis vollzogen. Es wird die zentrale Frage geklärt, wie heterogen oder homogen die Berliner Berufsschulklientel tatsächlich ist und inwieweit sich diese Schülerstrukturen auf die Unterrichtsarbeit auf der Mikroebene auswirken. Dies zu erforschen, ist Anliegen der vorliegenden Arbeit.

Als elementare Bausteine der Arbeit lassen sich nunmehr die folgenden Inhaltskomponenten differenzieren:

- Heterogenitätsdimensionen als Determinanten für den Unterricht
- multidimensionale Betrachtung der Lehrkräfte als zentrale Subjekte in der Heterogenitätsdebatte
- Belastungsgrößen von Lehrkräften
- Strategien der Lehrkräfte zum lernförderlichen Umgang mit Heterogenität
- kritische Betrachtung der inneren Differenzierung als postuliertes Lösungskonzept.

Es soll sich ein möglichst vollständiges Bild für die Stichprobenpopulation unter der leitenden Fragestellung „Heterogenität – Belastung oder pädagogische Herausforderung?“ ergeben. Die von den Lehrkräften empfundenen Belastungsfaktoren und der spezifische Umgang mit diesen sollen herausgearbeitet werden. Aus den Erkenntnissen sollen praxistaugliche Hilfestellungen zum Umgang mit Heterogenität erarbeitet werden.

Im Kontext der methodischen Umsetzung des Forschungsvorhabens lassen sich insgesamt drei Untersuchungsschritte unterscheiden.

1. Zunächst erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den in der Wissenschaft und in der Forschungsliteratur relevanten Inhalten.
2. Im zweiten Umsetzungsschritt erfolgt der Transfer ins Forschungsfeld.
Hierfür wurde zunächst eine qualitative Forschungsmethode ausgewählt. Im Anschluss wurde der Interviewleitfaden mit entsprechenden Mini-Szenarien zur besseren Visualisierung konzipiert, der dann in ausgewählten Berliner Berufsschulen an insgesamt neun Lehrkräften Anwendung fand. Der Interviewleitfaden greift die theoretisch erarbeiteten Inhalte für die Zielgruppe auf.
3. Danach erfolgt im dritten Arbeitsschritt die Transkription der Interviews, um anschließend die Auswertung in vertikaler und horizontaler Richtung zu vollziehen. Aus den Ergebnissen sollen praxistaugliche Hilfestellungen abgeleitet werden.

⁶ Vgl. Kapitel 3 und 4.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zentral für diese Arbeit ist die Darstellung des Zusammenhangs zwischen Schülervarianzen und dem Umgang der Lehrkräfte mit ihnen sowie der durch Heterogenität verursachten Belastungs- bzw. Herausforderungsmomente. Es gilt zunächst, die theoretischen Rahmenbedingungen und Faktoren zu diskutieren und zu analysieren, um diese danach in einer eigenen Studie zu überprüfen und neue Erkenntnisse zu generieren.

In Abb. 1 wird anhand des Titels grafisch dargestellt, wie sich die Konzeption inhaltlich an den Determinanten und zentralen Größen des Forschungsthemas orientiert.

*„Heterogenität – Belastung oder pädagogische Herausforderung?
Eine Untersuchung von Lehrertypen an staatlichen Berliner Berufsschulen
im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung
in Bezug auf den Umgang mit Schülervarianzen“*

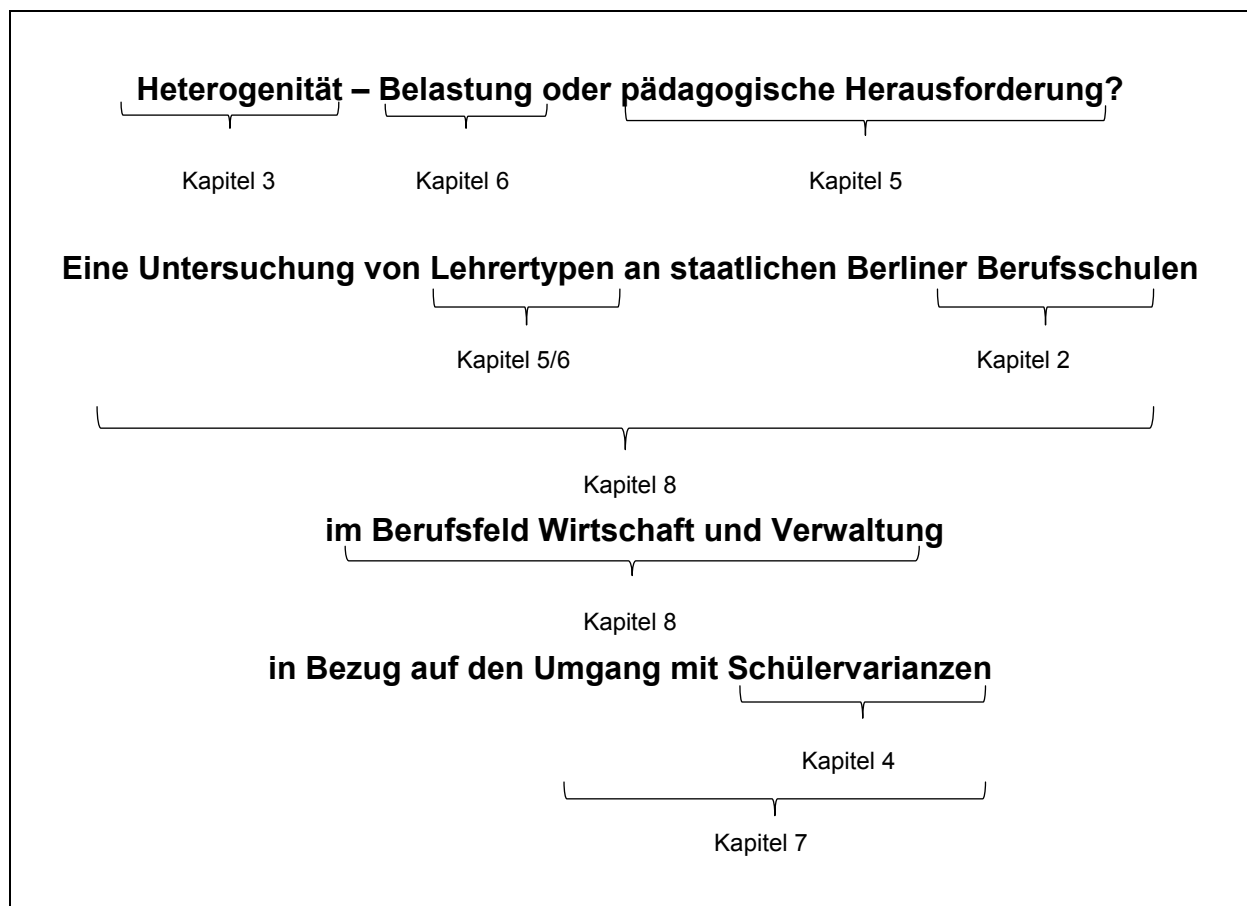


Abb. 1: „Roter Konzeptionsfaden“ entlang des Forschungsthemas
(Quelle: eigene Darstellung)

Theoretischer Teil

- Die theoretische Auseinandersetzung der Arbeit beginnt in Kapitel 2 mit der Einordnung der Untersuchung und einer Einführung in den Gesamtrahmen des deutschen Bildungssystems. Jene Aspekte des Bildungssystems, die für die Forschungsarbeit von Relevanz sind, werden erläutert. Zunächst erfolgt ein kurzer Blick auf die föderalen Strukturen sowie den Bildungssystemaufbau, bevor die duale Berufsausbildung als Teilbereich des Sekundarbereichs differenzierter betrachtet wird. Abschließend folgt eine Überblicksdarstellung der Struktur des Bildungswesens. Anhand der ausgewählten markanten Punkte wird eine „Landkarte“ des Bildungssystems gezeichnet, die es ermöglicht, jene Region zu markieren, die den thematischen Schwerpunkt der Arbeit darstellt.⁷
- Das Kapitel 3 steht im Zeichen eines zentralen Begriffs dieser Arbeit, der Heterogenität. Ohne eine definitorische Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit ist es nicht möglich, die verschiedenen Handlungsempfehlungen für den Heterogenitäts-umgang durch die Akteure (Kapitel 7) zu beleuchten und eine Status-Quo-Analyse der Berliner Berufsschüler (Kapitel 8) produktiv durchzuführen. Im Kapitel 3 wird zunächst der Frage nachgegangen, ob es sich bei Heterogenität um ein neues oder ein altes Phänomen handelt. Eine definitorische Abgrenzung des Begriffspaares Heterogenität und Homogenität wird den Homogenisierungsbestrebungen vorange-stellt, um im Anschluss die Betrachtung von Heterogenität in der beruflichen Bildung zu vertiefen. Zudem bildet das Kapitel einen Ausgangspunkt für den Vergleich, ob die in der Theorie genannten Definitionen sich mit den Vorstellungen über Heterogenität der Stichprobenpopulation des Forschungsfeldes (Kapitel 8) decken.
- Die in Kapitel 3 vorgenommene definitorische Begriffsabgrenzung von Heterogenität wird in Kapitel 4 auf eine schulebenbezogene und schülerbezogene Abstraktionsstufe in Form von Heterogenitätsdimensionen konkretisiert. Die Existenzlinien der Dimensionen auf den einzelnen schulischen Ebenen werden mit Bronfenbrenners (1981) sozialökologischem Modell nachgezogen. Mittels des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke (2009) werden einerseits die Wirkungsweisen von Unterricht beschrieben und andererseits relevante Heterogenitätsdimensionen abgeleitet. Um die Dimensionsbetrachtung zu komplettieren und ein breites wissenschaftliches Feld abzudecken, werden noch Schülervarianzen aus den sozial- und erkenntniskritischen Ansätzen in Anlehnung an Trautmann/Wischer (2011) mit hinzugezogen. Innerhalb der empirischen Arbeit in Kapitel 8 wird bei der Stichprobenpopulation überprüft, ob

⁷ Vgl. Abb. 2, S. 12 und Abschnitt 2.3, S. 11.

sich deren Vorstellung mit den theoretisch identifizierten Heterogenitätsdimensionen aus Kapitel 4 deckt.

- In Kapitel 5 erfolgt eine multidimensionale Betrachtung der Lehrkräfte im beruflichen Umfeld. Es bildet neben Kapitel 6 den Kern zur Deskription der Lehrkräfte als zentrales Forschungsobjekt. Neben den vielfältigen Aufgabenstrukturen wird auch die Lehrerpersönlichkeit unter Berücksichtigung der Antinomien der Lehrerrolle, der impliziten Persönlichkeitstheorien, der Stereotypen, der Schülerkategorisierung sowie der Professionalisierung und der Kompetenzen betrachtet. Die Ergebnisse aus diesem Kapitel führen dazu, dass sich zusammen mit den aus den Kapiteln 2 bis 4 gewonnenen Erkenntnissen heterogenitätsbezogene Kompetenzen einer Lehrkraft aus dem Kompetenzbündel ableiten lassen. Zum Ende werden die zentralen Herausforderungen an das Lehrerhandeln und die pädagogische Einstellung formuliert, die zunächst für die theoretischen Empfehlungen für den Heterogenitätsumgang (Kapitel 7) und später für die praktischen Empfehlungen (Kapitel 8) benötigt werden.
- Im Rahmen von Kapitel 6 wird zunächst die Begrifflichkeit der Belastung definitorisch abgegrenzt, bevor die Bedingungen, Quellen sowie Folgen von Belastungsmomenten beschrieben werden. Danach erfolgt die Implementierung von Teilbereichen der Potsdamer Lehrerstudie nach Schaarschmidt (2005) und Schaarschmidt/Kieschke (2007; 2007a), insbesondere die vierteilige Lehrertypisierung nach Verhaltensmustern, die strukturellen und organisatorischen Stressoren im Wirkungsfeld Schule, die Belastungen bei Lehrkräften hervorrufen, und spezifische Entlastungsfaktoren sowie Interventionsalternativen. Die Ergebnisse aus der Studie finden in Kapitel 8 Anwendung, indem zum einen die Lehrkräfte typisiert werden und zum anderen geprüft wird, ob sich die in der Studie benannten Stressoren und Belastungsgrößen auch in der Stichprobe identifizieren lassen.
- Gegenstand von Kapitel 7 ist die Frage, welche Folgerungen sich für den schulischen Gestaltungsprozess sowie die didaktisch-methodische Verarbeitung ergeben, wenn heterogene Schüler für die Berufsschule Normalität sind. Schlussendlich mündet dies in die zentrale Frage, wie ein produktiver Umgang mit Schülervarianzen erfolgen kann. Es werden zunächst die vorherrschenden und die empfohlenen Reaktionsweisen vergleichend gegenübergestellt. Außerdem werden weitere Empfehlungen in Form von Lehrerverkooperation und Schulsozialarbeit vorgestellt. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 4 identifizierten Heterogenitätsdimensionen werden für ausgewählte Dimensionen mögliche Schwierigkeiten für den Unterricht benannt und

danach konkrete Umgangsweisen vorgeschlagen. Einen weiteren Schwerpunkt des Kapitels bildet die Deskription von ausgewählten Punkten des Konzepts der inneren Differenzierung sowie das Aufzeigen der Konzeptgrenzen. Bezug nehmend auf die Grenzen und kritischen Anmerkungen werden dann Empfehlungen für den praktischen Umgang abgeleitet. Den inhaltlichen Abschluss bildet die Formulierung eines ebenenübergreifenden Lösungsansatzes, der sich nicht nur auf die Lehrkräfte als Reform- und Innovationsgröße konzentriert, sondern auch auf die Bildungspolitik. Die Erkenntnisse dieses Kapitels bilden die theoretische Grundlage, um der Forschungspopulation in Kapitel 8 zum einen berufsgruppenspezifische und zum anderen individuelle Hilfestellungen zur Entlastung im schulischen Alltag zu geben.

Eine nach Kapiteln sortierte Zusammenfassung der theoretischen Inhalte ist in Anhang 2 zu finden.

Empirischer Teil

- Kapitel 8 bildet den empirischen Teil der Arbeit ab. Eröffnet wird das Kapitel mit einer begründeten Auswahl des Forschungsfeldes und der Beschreibung, welche Besonderheiten beim empirischen Vorgehen berücksichtigt wurden. Die methodische Expertise der Untersuchung befasst sich mit qualitativen Interviews. Zudem wird der Rahmen der Studie abgesteckt, indem die Forschungspopulation, die Datenerhebung sowie die Auswertungsmethodik näher erläutert werden.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung besteht darin zu überprüfen, ob die theoretischen Inhalte und Probleme aus Kapitel 3 bis 5 mit den Schwierigkeiten in der Schullandschaft identisch sind und welches die Vorstellungen der Lehrkräfte bezüglich der Heterogenitätsdebatte sind. Weiterführend schließt sich die Frage an, ob die Berliner Berufsschüler heterogen sind. Zum Nachweis harter Heterogenitätsdimensionen erfolgt eine Analyse statistischen Datenmaterials. Die Bestätigung von weichen Heterogenitätsdimensionen im Forschungsfeld erfolgt im Rahmen der Studiauswertung, die aus einer horizontalen sowie einer vertikalen Interviewanalyse besteht. Außerdem wird beleuchtet, wie sich die Existenz von Schülervarianzen auf den Gefühlszustand, das Belastungserleben sowie den Unterricht der Stichprobe auswirkt. Die Analyse der Forschungsergebnisse mündet in die praktischen Handlungsempfehlungen.

- Kapitel 9 beschäftigt sich mit den zentralen Erkenntnissen der Studie sowie einer thesenförmigen Zusammenfassung und mündet schließlich in die Beleuchtung der Grenzen der Arbeit und einen abschließenden Ausblick.

2 Einordnung der Untersuchung in den Gesamtrahmen des deutschen Bildungssystems

Es sei vorausgeschickt, dass sich die komplexe Struktur des deutschen Bildungssystems auch in der Literatur widerspiegelt, denn jedes Bundesland hat zum einen Vorgaben vom Bund, zum anderen eigenen Regelungen und Gesetzen zu folgen. Diese Tatsache wie auch die dynamischen Entwicklungen im System erschweren sowohl die Literaturrecherche als auch eine generelle Darstellung, die sich nicht in für den Untersuchungsgegenstand letztlich unwesentlichen Details verlieren darf. Daher muss darauf verzichtet werden, alle aktuellen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern in dieser Arbeit zu berücksichtigen.

2.1 Föderale Strukturen und Aufbau des deutschen Bildungssystems

Die Zuständigkeit im Bildungswesen ist durch die föderalen Strukturen determiniert. Verleiht das Grundgesetz (GG) nicht dem Bund die Gesetzgebungsbefugnis, haben die Länder das Recht der Gesetzgebung, was in der Bildungslandschaft für die Gebiete Schule, Hochschule, Erwachsenen- und Weiterbildung zutrifft. Bedingt durch den Föderalismus ergeben sich zwangsläufig heterogene Strukturen⁸, was in den Schulen illustriert werden kann.⁹

Zur Umsetzung der institutionellen Erziehung wurde ein fünfgliedriges System bestehend aus Elementar-, Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Quartärbereich konzipiert.

Auf der Elementarebene des Bildungssystems sind jene Institutionen zusammengefasst, die sich um Kinder von wenigen Monaten bis zum schulpflichtigen Alter kümmern, i. d. R. Kindergärten.

Mit Vollendung des sechsten Lebensjahrs beginnt die Schulpflicht, sodass die Kinder in die Grundschule, den Primarbereich, eintreten. Je nach Bundesland variiert die Dauer der Grundschulbildung zwischen vier und sechs Jahren.¹⁰

Nach Beendigung der vier- bzw. sechsjährigen Grundschule wechseln die Schüler auf andere Schularten im Sekundarbereich. Bis zum Ende der Schulpflicht spricht man vom

⁸ Der UN-Sonderberichterstatte Vernor Muñoz, dezidiert Kritiker des föderalistischen Prinzips, sagt über das deutsche Bildungssystem mit all seinen Besonderheiten: Mit so weitreichenden Befugnissen der Länder sei es schwierig, überhaupt eine einheitliche Qualität der Bildung sowie Chancengleichheit zu gewährleisten (vgl. Muñoz 2007). Diese Kritik wird vom größten Teil der Bundesbürger geteilt, wie aus einer Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2010) deutlich wird, sowie durch Ergebnisse der Pisa-Studien bestätigt (vgl. OECD 2010).

⁹ Zur besseren Veranschaulichung wird aus eigener Beobachtung der Autorin ein Beispiel aus dem beruflichen Umfeld angeführt. Das Beispiel stammt aus dem Berufsfeld Logistik und ereignete sich im Sommer 2010: Ein Berufsschüler wechselte von einer brandenburgischen Berufsschule, in der sein Berufsbild in Lernfeldern unterrichtet wird, zu einer Berliner Berufsschule, die ebenfalls dem Lernfeldkonzept folgt. Trotzdem ist es der Berliner Berufsschule zum Ende der Ausbildung unmöglich, aus beiden Zeugnissen des Schülers einen Notendurchschnitt zu berechnen, da die Fächerbezeichnungen grundverschieden sind.

Es ergeben sich mithin ganz konkrete Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Leistungen, Benotungen etc. Auch bei Lehrerwechseln zwischen den Bundesländern erwachsen vergleichbare Probleme. Aus solchen Situationen entstehen mithin konkrete Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Heterogenität – unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen verlangen ein hohes Maß an Anpassung des Einzelnen, womöglich sind Lern- und Lehrgewohnheiten umzustellen u. v. m.

¹⁰ Vgl. § 20 Abs. 1 Berliner SchulG. In Berlin und Brandenburg durchlaufen die Grundschüler eine sechsjährige Ausbildung.

Sekundarbereich I, dieser reicht folglich bis zur Jahrgangstufe 10 (vgl. Abb. 2¹¹). Im Anschluss erfolgt je nach Abschluss¹² und Berechtigung aus dem Sekundarbereich I der Übergang in den Sekundarbereich II. Das Angebot im Sekundarbereich II umfasst allgemeinbildende oder berufliche Vollzeitschulen und die duale Berufsausbildung.

Zum Tertiärbereich gehören die Hochschulen¹³ und sonstige Institutionen, die für Absolventen des Sekundarbereichs II mit erworbener Hochschulberechtigung¹⁴ ein breites Spektrum an berufsqualifizierenden Studiengängen anbieten.

Der Quartärbereich ist geprägt durch die Prämisse des lebenslangen Lernens sowie durch die angespannte Arbeitsmarktsituation und die damit einhergehende Notwendigkeit zur beruflichen Neuorientierung. Innerhalb des Bildungssystems wächst somit die Bedeutung der Weiterbildung. Das jeweilige Weiterbildungsangebot orientiert sich an den bereits erworbenen Kenntnissen sowie Fähigkeiten und ggf. an praktischen Erfahrungen. Die Weiterbildungsstrukturen sind vielschichtig und reichen von allgemeinen über berufliche und wissenschaftliche bis hin zu gesellschaftspolitischen Segmenten.

Die Stichprobenpopulation des empirischen Forschungsfeldes wurde aus dem Bereich der dualen Berufsausbildung generiert, sodass sich eine explizite Betrachtung dieses Bereiches anschließt.

2.2 Duale Berufsausbildung als Teilbereich des Sekundarbereichs II

Nach Ende der allgemeinen Schulpflicht und oftmals mit erreichtem Abschluss¹⁵ in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs I ist es im Zuge einer Berufsausbildung möglich, in eine berufliche Schule zu wechseln. Während der Berufsausbildung besteht neben der betrieblichen Ausbildung eine Teilzeitschulpflicht. Die Berufsschulpflicht resultiert alleine aus dem Vorliegen eines Ausbildungsvertrages.

Grundsätzlich ist die berufliche Ausbildung bzw. die duale Ausbildung ansonsten ein offener Ausbildungsbereich, ohne besondere Formalitäten oder Zugangsschranken, was beispielsweise Alter, Bildungsstand, Geschlecht oder Herkunft betrifft. Gerade diese Form der äußeren Differenzierung generiert heterogene Strukturen in den Berufsschulen.

Genau gegenläufig hierzu entwickelt(e) sich die Haltung von Unternehmen: Betriebe tendieren immer häufiger dazu, die begrenzte Zahl an Ausbildungsplätzen mit möglichst hochqualifizierten Bewerbern zu besetzen, um das Niveau des Betriebs im Wettbewerbs-

¹¹ Vgl. Abb. 2, S. 12.

¹² Zu detaillierten Informationen vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009, S. 132).

¹³ Universität, Technische Hochschulen, Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, Fachhochschulen.

¹⁴ Zu detaillierten Informationen vgl. Deutscher Bildungsserver (2009); Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009, S. 156-162).

¹⁵ Dies muss nicht zwangsläufig der Fall sein; es besteht auch die Möglichkeit, ohne Abschluss in eine duale Ausbildung zu wechseln. Im Idealfall sollte jedoch ein Abschluss vorliegen.

umfeld zu heben oder zu halten, wodurch je nach Ausbildungsberuf¹⁶ die Wirtschaft also den heterogenen Strukturen entgegenwirkt.¹⁷ Aus den Erfahrungen der Autorin darf an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Klassen durch die Anforderungen der Betriebe extern determiniert werden, sodass Klassen bestimmter Ausbildungsberufe deutlich homogener sind als andere. Dadurch empfinden Lehrkräfte diese häufiger als angenehmer zu unterrichten.¹⁸

2.3 Zusammenfassung

Abschließend seien die skizzierten Bereiche in Abb. 2 im Gesamtzusammenhang gezeigt. Der Bereich, mit dem sich die vorliegende Forschungsarbeit thematisch befasst, ist farblich kenntlich gemacht.

¹⁶ In Berufsschulklassen von Steuerfachangestellten wird man tendenziell gute bis sehr gute Abschlüsse aus dem allgemeinbildenden Bereich erwarten, anders als z. B. bei Fachkräften für Lagerlogistik.

¹⁷ Vgl. Siebert et al. (2004, S. 7).

¹⁸ Hierzu zählen z. B. Steuerfachangestellte vs. Bürokaufleute.

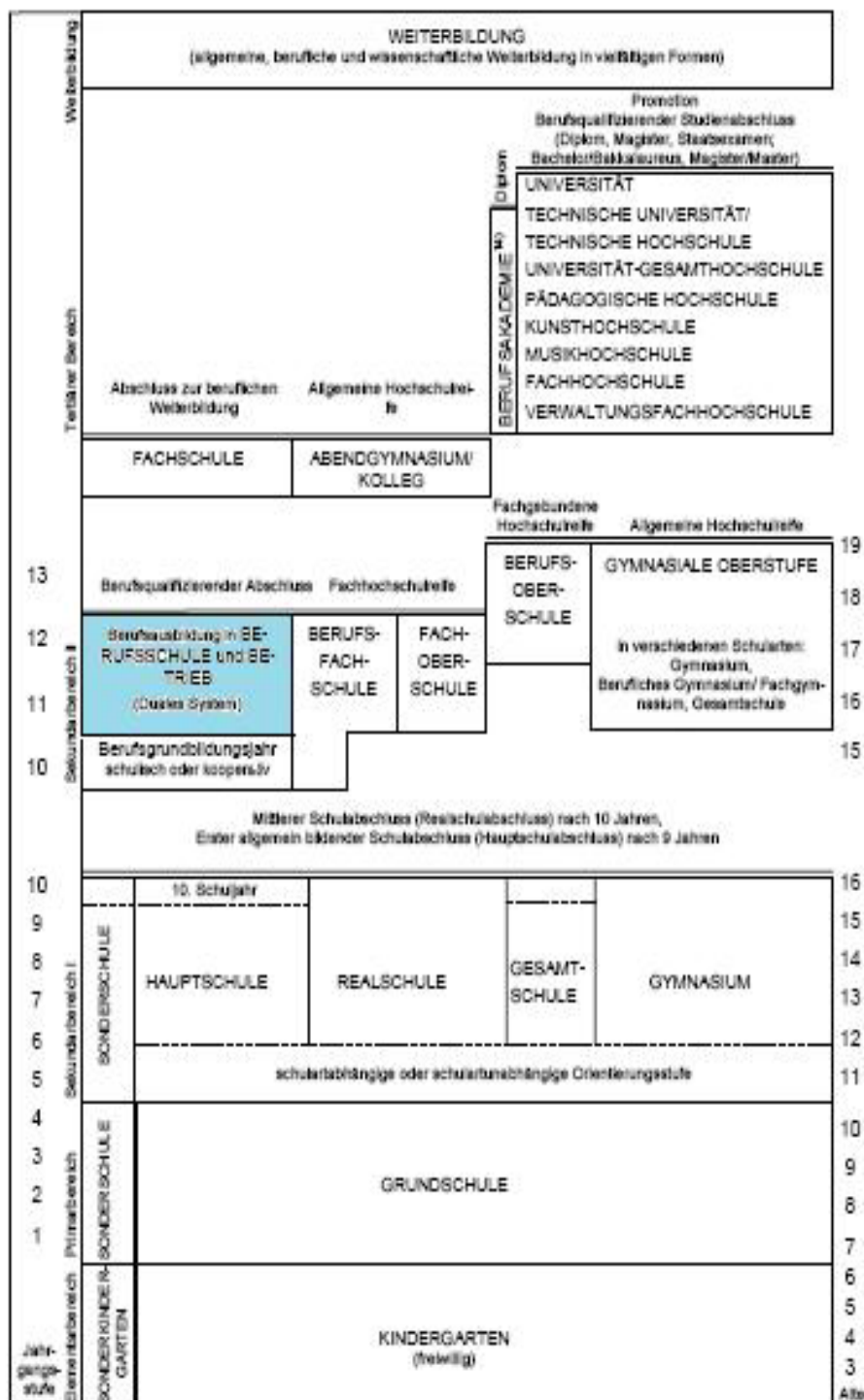


Abb. 2: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland¹⁹

(Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 40)

Diese in Abb. 2 illustrierte, auf bildungsrechtlichen Regelungen basierende Struktur soll, so die Theorie, eine gewisse Einheitlichkeit oder Homogenität der Schülerklientel hinsichtlich

¹⁹ Seit dem Schuljahr 2010/2011 gibt es in Berlin nach Klasse sechs nur noch zwei Schularten: die Integrierte Sekundarschule und das Gymnasium. Die Integrierte Sekundarschule ersetzt die bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen.

der Leistung gewährleisten, denn an den jeweiligen Schnittstellen und Übergängen wird, je nach Zugangsvoraussetzungen, nur ein ausgewählter Personenkreis für die nächste Stufe zugelassen.

Elementar ist jedoch, dass das Bildungssystem gerade im Bereich der Berufsbildung, dem Bereich der vorliegenden Forschungsarbeit, diese Systematik²⁰ zur Homogenisierung nicht umsetzt, sodass hier Heterogenität – bedingt durch die schulrechtlichen Strukturen – produziert werden kann.²¹ Der ggf. realisierte Homogenitätsgrad ist ausschließlich der betrieblichen Auslese zuzuschreiben.

Die Kürze der Beschreibung der Bildungslandschaft samt Rahmenbedingungen ist für das vorliegende Forschungsanliegen ausreichend, um den realen Heterogenitätsdiskurs an Berliner Berufsschulen nachvollziehen zu können. Wie die Realität an den Berufsschulen aussieht und welche Folgen daraus resultieren, muss einstweilen noch offen bleiben.

²⁰ Der Zugang zur nächsten Bildungsebene erfolgt nur bei Nachweis der Zugangsvoraussetzung.

²¹ Vgl. Abschnitt 3.2, S. 17.

3 Heterogenität – neues oder altes Phänomen?

Es stellt sich die Frage, ob Heterogenität eine neue Erscheinung im Bereich Erziehung und Bildung ist. Diese Frage kann verneint werden. Vielmehr ist dieses Phänomen altbekannt. Bereits im Jahre 1806 konstatierte der Pädagoge Johann Friedrich Herbart:

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung.“²²

Ernst Christian Trapp, Professor für Pädagogik, reagierte darauf mit dem Vorschlag, dass der Unterricht sich an den „Mittelköpfen“ orientieren solle.²³ Heterogenität als didaktische Herausforderung ist also schon lange bekannt.

Beleuchtet man die Fachliteratur hinsichtlich der Frage, wie Bildungseinrichtungen Heterogenität produktiv nutzen können, beziehen sich die Antworten zumeist auf die methodisch-didaktische Ebene.²⁴ Wischer (2007; 2007a) macht in ihrer Darstellung deutlich, dass der Umgang mit heterogenen Schülern den Lehrkräften viel abverlangt, da sie bedingt durch den Schulalltag und ihre Ausbildung davon ausgehen, dass Heterogenität ein Problem ist, anstatt sie auch als Chance zu begreifen. Langfristig gilt es, die positiven Aspekte von Heterogenität anzuerkennen, um Herausforderungen sowohl auf der Ebene des Unterrichts als auch auf der Ebene des Schulsystems zu bewältigen. Hieraus wird deutlich, dass es zukünftig ohne „eine tendenziell stärkere Anerkennung von Unterschieden“²⁵ nicht funktionieren wird. Wischer geht deshalb auf Distanz zum Ansatz von Trapp und schlägt alternativ eine Veränderung des didaktisch-methodischen Unterrichtsdesigns vor, hin zur Individualisierung und Differenzierung.²⁶

3.1 Die Begriffspaarung Heterogenität und Homogenität

Heterogenität ist kein eindeutig definierter Begriff, sondern ist gekennzeichnet durch zahlreiche Unschärfen und Mehrdeutigkeiten. Laut Duden wird unter heterogen „ungleichartig“ verstanden und dafür werden Synonyme wie Verschiedenartigkeit, Diversität, Andersartigkeit und Ungleichheit gebraucht. Nach Ratzki (2007, S. 21) wird der Begriff mit Vielfalt übersetzt. Somit bedeutet Heterogenität die Unterschiedlichkeit der einzelnen Elemente einer definierten Menge hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale.²⁷

Im Kontext von Erziehungswissenschaften ist der Begriff der Heterogenität pädagogisch interpretiert und ausgelegt als Verschiedenheit, Vielfalt, aber auch als Differenz. Aus dem pädagogischen Blickwinkel ist Heterogenität in der Regel eine Beschreibung einer Gruppe und nicht eines einzelnen Schülers. Bemerkenswert ist, dass Heterogenität keinesfalls ein Faktum ist, sondern als Konstrukt zu verstehen ist, das durch einen von außerhalb

²² Vgl. Herbart (1806), zit. nach Risse (2004, S. 9).

²³ Vgl. Sandfuchs (1994, S. 340).

²⁴ Vgl. Becker (2004); Bos et. al. (2004); Bräu/Schwerdt (2005).

²⁵ Vgl. Boller et al. (2007, S.13).

²⁶ Vgl. Steinberg (2009, S. 136).

²⁷ Vgl. hierzu in Ergänzung die drei Ebenen der definitorischen Abgrenzung von Heterogenität nach Prengel (2005, S. 21).

erfolgenden Beobachtungsprozess einer Gruppe zugeschrieben wird. So kann es durchaus sein, dass eine Klasse im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal als homogen eingestuft wird, sich allerdings in weiteren Merkmalen als heterogen beschreiben lässt. Folglich variiert die Zuschreibung der Heterogenität einer Gruppe mit der Merkmalsauswahl. Des Weiteren handelt es sich bei der Begrifflichkeit um einen zeitlich und räumlich veränderbaren Begriff. Denn durch eine veränderte Betrachtungsweise kann ein anderes Vergleichsergebnis innerhalb derselben Klasse erreicht werden.²⁸

Heterogenität kann nur dann existieren, wenn ein Vergleichsmaßstab, in der Regel ein „Normalzustand“, definiert wird. Der Normalzustand zeichnet sich zumeist durch einen als homogen empfundenen Grundzustand aus, also eine Situation, in der bezogen auf ein Merkmal oder mehrere Merkmale die Ausprägung gleich ist. Eine Abweichung von diesem definierten Normalzustand wird in logischer Konsequenz als heterogen bezeichnet.

Meister (2007) und Wenning (2007) beschäftigen sich intensiv mit dem Heterogenitätsbegriff. Meister fragt in diesem Kontext u. a. nach, ob nicht bereits die Individualität eines jeden den Unterschied zu anderen Individuen ausmacht.²⁹ In diesem Zusammenhang skizziert Wenning (2007) in hermeneutischer Absicht vier Aspekte von Heterogenität, die den Begriff heute ausmachen. Wie bereits oben kurz genannt, ist Heterogenität auch für Wenning (2007) eine relative Begrifflichkeit, die sich aus dem direkten Vergleich mit einem definierten Kriterium oder einer Größe ergibt und auf der Bezüglichkeit von Heterogenität und Homogenität beruht. Infolgedessen ist Heterogenität das Resultat eines Vergleichs verschiedener Dinge bezogen auf ein Kriterium, wenn eine Ungleichheit in Bezug auf das als Maßstab definierte Kriterium auftritt. Analog ist Homogenität das Ergebnis eines Vergleiches, bei dem der Maßstab und der vergleichende Aspekt übereinstimmen. Zudem führt Wenning (2007) an, dass Heterogenität nur zusammen mit Homogenität existent sei,

„da bereits das Anlegen eines Maßstabs an unterschiedliche Dinge den Vergleichsoperationen eine Homogenität – nämlich die Vergleichbarkeit – zuschreibt.“³⁰

Drittens betont Wenning (2007), dass Heterogenität oder Homogenität keine objektiven Merkmalcharakteristika aufweisen, sondern vielmehr dadurch geprägt sind, welche definierten und beschriebenen Eigenschaften eines Vergleichsgegenstandes aus Sicht eines Beobachters relevant sind. Als letzten Punkt benennt Wenning (2007) die zeitliche Stabilität von Zustandszuweisungen. Im Laufe der Zeit können sich Zustandszuordnungen vereinheitlichen oder weiter differenzieren, sodass eine heterogene oder homogene Zuweisung nicht von Dauer ist.³¹ Im Kontext seiner vier hier angeführten Aspekte postuliert Wenning (2007), dass jede erklärte Heterogenität kritisch beleuchtet werden müsse, da sie sich nur

²⁸ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 38 ff).

²⁹ Vgl. Meister (2007, S. 16 ff).

³⁰ Vgl. Steinberg (2009, S. 138).

³¹ Vgl. Wenning (2007, S. 23).

durch Vergleichsoperationen ergeben hat bzw. konstruiert wurde. Heterogenität könne nämlich überall dort festgestellt werden, wo sie das erklärte Ziel ist.³²

Im pädagogischen Bereich bezeichnet Heterogenität die unterschiedlichen Voraussetzungen, die eine Gruppe von Schülern oder Auszubildenden als Lernende mitbringt.³³ Es ist jedoch fraglich, an welchen Merkmalsbündeln oder Eigenschaften heterogene Strukturen in einer Gruppe ausgerichtet sind, denn Differenzen werden durch eine Vielzahl von Merkmalen definiert.

Problematisch ist zudem, dass in der einschlägigen Literatur kein abgestimmter Katalog für die Kennzeichnung heterogener Schülerklientel zu finden ist.

„Grundsätzlich kann jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines Individuums verglichen werden und auf Gleichheit oder Ungleichheit untersucht werden. Vielleicht ist diese infinitesimale Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist.“³⁴

Erschwert wird diese Klärung noch dadurch, dass nur sehr wenige Merkmale, die Heterogenität widerspiegeln, statistisch valide erfasst werden können.³⁵

Nach Brügelmann (2002) ist es so, dass sich „scheinbar homogenisierte Gruppen neu differenzieren“³⁶, das heißt andere, vorher weniger relevante Merkmale erhalten mehr Bedeutsamkeit und Wichtigkeit. Somit sind homogene Gruppenkonstellationen grundsätzlich nicht realistisch. Eine Schülergruppe ist per se immer heterogen, da jedes Individuum anders ist. Somit wird ersichtlich, dass Homogenisierungsbestrebungen nicht automatisch zu homogenen Gruppen führen und folglich Homogenität eine Fiktion ist.

Das Auftreten einer Leistung oder eines Verhaltensmusters sowie ein konkret festgelegter Idealzustand bilden den Maßstab und definieren in der Folge die Andersartigkeit von Zuständen oder Personen. Personengruppen, die nicht in den vorgegebenen Rahmen passen, müssen durch geeignetes Instrumentarium entsprechend diesen Vorgaben verändert oder angepasst werden.³⁷ Gerade diese Herangehensweise wird von Brügelmann (2002) deutlich kritisiert.³⁸ Somit ergibt sich folgende Vision Brügelmanns:

„Heterogenität, die ‚Andersartigkeit‘ erst integrieren muss, wird als Fiktion erkannt. Als normal für Gruppen wird ihre Heterogenität akzeptiert.“³⁹

Die Konsequenz daraus wäre, dass es eben gerade nicht darum geht, Personengruppen an eine bestimmte Norm anzupassen, sondern vielmehr die Einstellung, bei „jeder das Ihre und

³² Vgl. Wenning (2007, S. 24).

³³ Vgl. Kampshoff (2009, S. 37).

³⁴ Vgl. Steinberg (2009, S. 138).

³⁵ Aufgrund dieser Schwierigkeit existieren auch nur wenige einschlägige Untersuchungen zu diesem Thema.

³⁶ Vgl. Heinzl/Prengel (2002, S. 33).

³⁷ Dies erfolgt im pädagogischen Kontext zumeist mithilfe von Integrations- und/oder Differenzierungsmaßnahmen.

³⁸ Vgl. Heinzl/Prengel (2002, S. 32).

³⁹ Vgl. Heinzl/Prengel (2002, S. 33).

jedem das Seine“⁴⁰ zu fördern und zu unterstützen. Diese Auffassung wird auch von Lutz/Leiprecht (2003) geteilt.⁴¹

Diese Sichtweise stößt jedoch im Bildungsalltag auf großen Widerstand, da die Berücksichtigung von differenten Gruppenmitgliedern mehr Aufwand nach sich zieht, nämlich den Unterricht individualisierter und differenzierter zu konzipieren.⁴² Zudem verweist der Begriff der Heterogenität rein normativ weder auf „gute“ noch auf „schlechte“ Zustände im unterrichtlichen Kontext. Nichtsdestotrotz ist er im pädagogischen Alltag negativ besetzt. Im hierarchischen Schulsystem wird der Begriff immer in Verbindung mit schwieriger Schülerklientel oder mit heterogenitätsminimierenden Maßnahmen gebracht, um eine möglichst homogene Gruppe zu generieren. Ein deutlich sichtbares Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität wird aus dem Folgenden deutlich:

„Unterschiedliche Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, unterschiedlichen personellen und schulischen Rahmenbedingungen sollen zum gleichen Bildungsergebnis gelangen.“⁴³

Aus dieser kurzen Skizzierung wird deutlich, dass sich die Begriffe Heterogenität und Homogenität gegenseitig bedingen und dass die eine Begrifflichkeit ohne die andere nicht denkbar wäre. Aus der Studie von Prenzel (1993) zur Pädagogik der Vielfalt wird das dialektische Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit deutlich:

„Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit.“⁴⁴

Insgesamt kann Heterogenität als Zuordnung von Unterschieden auf Grund von bestimmten Merkmalen verstanden werden, die sich beispielsweise auf soziale oder persönliche Interessen stützen. Hieraus wird ersichtlich, dass die Wahl des Maßstabes dafür verantwortlich ist, welche Differenzen als positiv oder negativ empfunden werden. Grundsätzlich sind beide Begriffe also relativ.

3.2 Homogenisierungsbestrebungen

Um die Bedeutung von Heterogenität für die berufliche Bildung herauszuarbeiten, wird in Anlehnung an Tillmann⁴⁵ gezeigt, welche Folgen eine Homogenisierung der Lerngruppen hätte.

Aus der Strukturanalyse und den aktuellen Entwicklungen ist abzuleiten, dass es seitens der institutionalisierten Bildungseinrichtungen Bestrebungen gibt, heterogene Strukturen zu reduzieren, indem Differenzen abgebaut bzw. unterdrückt werden.⁴⁶ Auffällig ist, dass

⁴⁰ Vgl. Heinzel/Prenzel (2002, S. 33).

⁴¹ Vgl. Lutz/Leiprecht (2003, S. 118 f.).

⁴² Vgl. Schümer (2004, S. 74 ff.); Meister (2007, S. 20), und Stroot (2007, S. 53).

⁴³ Vgl. Schmitz (2009, S. 66).

⁴⁴ Vgl. Prenzel (1993, S. 31).

⁴⁵ Vgl. Tillmann (2006, S. 2).

⁴⁶ Vgl. Wenning (2007).

gerade deutsche Lehrkräfte besonders stark die Heterogenität der Klassen beklagen, obwohl sie im internationalen Vergleich die homogensten Lerngruppen aufweisen.⁴⁷ Zudem existiert im deutschen System weiterhin die institutionelle Fiktion, dass man Heterogenität zugunsten von Homogenität reduzieren müsse. Allerdings wird selten darauf hingewiesen, dass die Leidtragenden dieser Fiktionsorientierung die Schüler sind, denn wie Tillmann zeigt, machen mehr als 40% aller Schüler während der 1. bis 10. Klasse die Erfahrung, wegen fehlender Kompetenz aus ihren Lerngruppen ausselektiert zu werden.⁴⁸ Aus dieser Tatsache wird deutlich, dass gerade die Schüler die Risiken für existente Heterogenität spüren. Ratzki (2007a, S. 68) schreibt dazu:

„Fehlende Heterogenität verringert vor allem die Bildungschancen der Kinder aus sozial benachteiligten Familien.“

Auf methodisch-didaktischer Ebene führt der Wunsch nach Homogenisierung dazu, dass der Unterricht wie von Trapp gefordert an den „Mittelköpfen“ bzw. auf ein fiktives Mittelniveau ausgerichtet wird. Eine solche Orientierung erweist sich für Auszubildende, die ein geringes Leistungsniveau haben, als sehr problematisch. In den allgemeinbildenden Schulen wurde für solche leistungsschwachen Schüler das Instrument des Sitzenbleibens oder der Schulüberweisung installiert. Durch dieses Instrumentarium werden schwache Schüler aus den bisherigen Lerngruppen herausgenommen und die heterogenen Strukturen werden so am unteren Ende des Leistungsspektrums minimiert.⁴⁹ In diesem Kontext hält Lenhardt (2002, S. 18) Folgendes fest:

„Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offenkundig in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion.“

Die benannten Instrumentarien sind jedoch nicht per se negativ zu beurteilen, denn sie setzen die gesellschaftliche Aufgabe der Schule bezüglich Selektion und Allokation um.⁵⁰ Die Instrumente dürfen Jachmann (2003) folgend aber nicht dazu dienen, den Ablauf des Unterrichts reibungsloser zu gestalten. Denn durch ihren Einsatz werden das Vorwissen und die Verhaltensweisen der Lerngruppe ähnlicher. Bis heute sind Sitzenbleiben und Schulüberweisung üblich. Doch meist sind die Betroffenen dieser Verfahrensweise Lernende aus einfachen sozialen Verhältnissen und nicht selten zusätzlich mit Migrationshintergrund.⁵¹ Es bleibt zudem fraglich, ob die initiierten Homogenisierungsaktivitäten sinnvoll sind, denn es sind gerade die individuellen Voraussetzungen und der persönliche Hintergrund, die für die Betriebe besonders wertvoll und für den Erfolg am Arbeitsmarkt letztlich entscheidend sind.⁵² Nach Tillmann (2006) existieren bisher keine empirischen Indizien dafür, dass in

⁴⁷ Vgl. Ratzki (2007a, S. 67).

⁴⁸ Vgl. Tillmann (2004, S. 9), zit. nach Ratzki (2007a, S. 68).

⁴⁹ Vgl. Tillmann (2006, S. 3).

⁵⁰ Vgl. Jachmann (2003, S. 28 ff).

⁵¹ Vgl. Tillmann (2006, S. 3).

⁵² Vgl. Meister (2007, S. 21), und Wenning (2007, S. 27 und 29).

teihomogenen Gruppen ein erfolgreicherer Lernens möglich ist.⁵³ Vielmehr findet sich in der Literatur, z. B. bei Helmke/Weinert (1997), eine gegenteilige Ansicht. Helmke/Weinert (1997) halten fest, dass lernhinderliche Aspekte meist dann existieren, wenn die Lerngruppe aus einer größeren Anzahl von Lernenden mit Erziehungs-, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten besteht. Lernschwache Schüler erzielen in homogenen Gruppen deutlich schlechtere Ergebnisse. Ähnlich äußert sich auch Tillmann (2009):

„Die Vorstellung, man müsste Heterogenität reduzieren, [...] fordert sehr viele Opfer. Und das Ziel, Kindern bei Lernschwierigkeiten zu helfen, wird dabei weitgehend verfehlt.“⁵⁴

Tillmanns Auffassung wird durch Baumert (2003) bestätigt. Baumert (2003) hält im Kontext der PISA-Studie bei einem KMK-Pressesgespräch⁵⁵ 2003 fest,

„dass das Bemühen um eine leistungsorientierte Homogenisierung von Schulen umso bessere Fördereffekte hat, je weniger sie gelingt.“⁵⁶

Von Saldern (2007) argumentiert ebenso. Wo die Homogenitätsbestrebungen am stärksten angestrebt würden und wo sie die geringsten Erfolge hätten, seien die Lernergebnisse deutlich besser.

„Zugespitzt ließe sich formulieren, dass das Bemühen um eine leistungsorientierte Homogenisierung von Schulen umso bessere Fördereffekte hat, je weniger sie gelingt.“⁵⁷

Zusätzlich vertritt von Saldern (2007) die Auffassung, dass bestimmte festgelegte soziale Kompetenzen und Erziehungsaufgaben nicht realisiert werden könnten, wenn die Schüler nicht in einem durch Differenzen und Unterschiede geprägten Umfeld lernen. Abschließend darf konstatiert werden, dass homogene Lerngruppen nicht der gesellschaftlichen und unterrichtlichen Realität entsprechen, sodass von den Homogenitätsbestrebungen und -wünschen Abstand genommen werden sollte.⁵⁸

Vielmehr kann daraus die Forderung nach Nutzung der Heterogenität gezogen werden, damit in Deutschland statt einer Ausgrenzung eine Chancengleichheit praktiziert und somit das Recht auf Vielfalt elementarer Bestandteil des Bildungssystems wird.⁵⁹

3.3 Heterogenität im Bildungssystem

Die Schulen von heute und der Schulalltag sind geprägt von vielfältigen Systematisierungen, Methodisierungen und Rationalisierungen. Ein Produkt dieser Entwicklung ist die Homogenitätsannahme, die letztlich alle schulischen Prozesse bestimmt. Parallel hierzu folgt das Bildungssystem der Annahme der Chancengleichheit. Da jedoch die Ausgangsbedingungen der Schüler nicht identisch sind, liegt realistisch betrachtet auch keine Chancengleichheit

⁵³ Vgl. Tillmann (2006, S. 10).

⁵⁴ Tillmann (2009, S. 8).

⁵⁵ Vgl. Baumert (2003), zit. nach Saldern (2007).

⁵⁶ Vgl. Helmke/Weinert (1997, S. 96).

⁵⁷ Baumert (2003), zit. nach Saldern (2007, S. 47).

⁵⁸ Vgl. Saldern (2007, S. 47-48).

⁵⁹ Vgl. Ratzki (2007a, S. 68).

vor.⁶⁰ Die Chancengleichheit als eine Zieldimension, die durch das demokratische Bildungssystem konstruiert wird, darf in diesem Kontext nicht außer Acht gelassen werden. Dabei handelt es sich um eine paradoxe Grundannahme, denn aus dieser Logik heraus werden schichtspezifische Grenzen zu begabungsbegründeten Grenzen uminterpretiert, damit die Differenz den ungleichen Schülern und nicht den ungleichen Ausgangsbedingungen zugewiesen werden kann. Dieses Phänomen zeigt sich in der Schule an der Zensurengebung, der Tatsache der Nichtversetzung, an Schullaufbahneempfehlungen usw. – alles Maßnahmen, die einen Selektions- und Ausdifferenzierungsprozess zur Folge haben. Das Leistungsspektrum begründet dann wiederum das mehrgliedrige Schulsystem. In diesem System wird jede Schulform wiederum homogen beschult.

Die Homogenitätsannahme hatte bisher nur deshalb Bestand, da angeblich „homogene Gruppen leichter unterrichtet werden können.“⁶¹ Diese Hypothese kann aus pädagogischer Perspektive nicht bestätigt werden, denn die heterogene Klientel wirkt sich nachweislich nicht leistungsreduzierend aus.⁶² Trotzdem wird die Homogenitätsannahme bis heute aufrechterhalten, damit das Bildungssystem in seiner Komplexität seine effizienten Selektionen vornehmen kann und sich so selbst erhält.

3.4 Tendenzen der Heterogenitätszunahme in der beruflichen Bildung

Die Schulen prägen als Bildungseinrichtung die gesellschaftliche Struktur nachhaltig. Hieraus wird ersichtlich, dass sich die Bewertung von und der Umgang mit Heterogenität im Bereich der beruflichen Bildung direkt auf die Gesellschaft auswirken.⁶³ Die bisher übliche Einstellung zu Heterogenität muss sich verändern, um eine produktive Herangehensweise an das Phänomen Vielfalt zu gewährleisten. Grundsätzlich sollten laut Wenning (2007) das Potenzial und die Möglichkeiten heterogener Strukturen nicht als Hindernis, sondern als Chance erkannt werden.⁶⁴ Gelingt dies, so heißt das für die berufliche Bildung: Die individuelle Förderung des Potenzials eines jeden Auszubildenden reduziert einerseits den aktuellen Fachkräftemangel und leistet andererseits einen Beitrag zur Optimierung der Chancengleichheit.

Die gesellschaftliche Vielfalt spiegelt sich auch in den Lerngruppen der beruflichen Bildung wieder.⁶⁵ Zusätzlich stellen Wirtschaft und Arbeitsmarkt neue Anforderungen an die Berufsschulen. Um die individuellen Kenntnisse und Ressourcen der Auszubildenden zu erkennen und diese nachhaltig zu fördern, muss das Thema Heterogenität in Zukunft einen

⁶⁰ Vgl. Bourdieu/Passeron (1971).

⁶¹ Vgl. Hinz et al. (1998, S. 118).

⁶² Vgl. Wocken (1997, S. 315-321).

⁶³ Vgl. Wenning (2007, S. 24 und 29).

⁶⁴ Vgl. Wenning (2007, S. 28), und vgl. hierzu auch BMBF (2008, S. 19).

⁶⁵ Vgl. Hahn/Clement (2007).

höheren Stellenwert in der beruflichen Schule einnehmen.⁶⁶ Die berufliche Bildung dient dazu, den Auszubildenden eine adäquate berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln und zusätzlich die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Beide Zielsetzungen ermöglichen auch eine Partizipation an der Gesellschaft. Angesichts der wachsenden Heterogenität in den Berufsschulklassen muss über einen produktiveren bzw. förderlicheren Umgang mit derselben diskutiert werden.

Im beruflichen Bildungssystem mit dem klassischen dualen System, dem vollzeitschulischen Ausbildungssystem sowie dem Chancenverbesserungssystem⁶⁷ sind wachsende Heterogenitäten bei der Zusammensetzung der Lerngruppen zu verzeichnen. Die Berufsschulen, die Ausbildungsbetriebe und die Bildungsdienstleister berichten allesamt von zunehmender Vielfalt in den Lerngruppen und in den Maßnahmen der beruflichen Bildung.⁶⁸ Diese Tendenz bestätigt Weiß (2009) in der Zeitschrift des Bundesinstitutes für Berufsbildung durch seine Aussage:

„Berufsbildung hat es mit zunehmend heterogenen Zielgruppen zu tun. Dies erfordert eine differenzierte Förderung unter Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen.“⁶⁹

Inwieweit sich die Auszubildenden in der Berliner Berufsschullandschaft konkret unterscheiden, wird in Kapitel 8 differenziert beleuchtet. Besonders auffällig ist die Zunahme der Altersheterogenität, denn ca. 80% der Auszubildenden sind bereits bei Eintritt in die Berufsausbildung volljährig und bringen aufgrund des Alters die unterschiedlichsten Erfahrungen mit.⁷⁰ Diese Altersstrukturentwicklung wird außerdem durch die Integrationsbemühungen der Bundesregierung, Altbewerber in Ausbildungsverhältnisse zu vermitteln, verstärkt.⁷¹ Der Fokus hierbei liegt auf Altbewerbern und Jugendlichen mit geringem Bildungsniveau, sodass der Anteil an benachteiligten Bewerbern mit den unterschiedlichsten Bildungsabschlüssen an den beruflichen Schulen steigen wird.⁷² Im Hinblick auf die kulturelle Heterogenität ist ebenfalls mit einer deutlichen Zunahme zu rechnen. Bislang ist der Anteil der ausländischen Auszubildenden noch unterdurchschnittlich, jedoch wird sich der Anteil dieser Schülerklientel aufgrund des Fachkräftemangels und der damit einhergehenden Rekrutierung und Förderung erhöhen. Zudem werden die verstärkte Differenzierung der Berufe und die demografische Entwicklung dazu führen, dass die Berufsschulklassen immer kleiner werden. Somit wird es aus ökonomischen Gründen zukünftig mehr berufs- und ausbildungsübergreifende Lerngruppen geben. Das führt dazu, dass die bereits vorhandenen heterogenen Strukturen zusätzlich durch die jeweiligen beruflichen Schwerpunktsetzungen in den Ausbildungsberufen, die unterschiedlichen Ausbildungsberufe und

⁶⁶ Vgl. BMBF (2003, S. 19).

⁶⁷ Vgl. BMBF (2003, S. 35).

⁶⁸ Vgl. IMBF (2008).

⁶⁹ Weiß (2009, S. 4).

⁷⁰ Vgl. BMBF (2008, S. 140).

⁷¹ Vgl. BMBF (2008, S. 23 ff).

⁷² Vgl. BMBF (2008, S. 40).

die unterschiedlich langen Berufserfahrungen der Schüler überlagert werden.⁷³ Die Bedeutung von Heterogenität für die berufliche Bildung wird dadurch mehr als offensichtlich.

3.5 Zusammenfassung und Folgerungen

Lehrkräfte, die mit heterogenen Klassen konfrontiert sind, werden dazu aufgefordert, die Klassen entsprechend deren Voraussetzungen zu fördern.⁷⁴ Heterogenitäten sind unabhängig von der schulischen Organisation regelmäßig im unterrichtlichen Alltag zu finden.⁷⁵

„Heterogenität ist die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine hohe Leistungsfähigkeit der gesamten Schülerschaft und damit die Basis für Chancengleichheit.“⁷⁶

Die Erfahrungsberichte von befragten Lehrkräften und die bildungssoziologischen Analysen belegen sogar, dass die Schülerklientel in den beiden letzten Jahrzehnten noch heterogener geworden ist.⁷⁷ Ursächlich hierfür ist die gesamtgesellschaftliche Entwicklung, auf welche die Institution Schule nur ansatzweise Einfluss nehmen kann;⁷⁸ Lehrkräfte empfinden das häufig als Belastung. Trotz dieser Tatsache ist festzuhalten, dass bisher „noch keine weitreichenden Konsequenzen für die Lehrerausbildung gezogen wurden.“⁷⁹ Es wird bislang eher versucht, ein möglichst homogenes Klassenklima herzustellen und mögliche Differenzen zu unterdrücken. In den letzten Jahren wird jedoch in der Bildungspolitik aktiv daran gearbeitet, diese Denkweise zu durchbrechen, Heterogenität als Chance zu begreifen und als pädagogische Herausforderung neu zu denken. Eine heterogene Schülerklientel stellt für erfahrene und für angehende Lehrkräfte sowie für die Lehreraus- und -weiterbildung eine Herausforderung dar, denn es ist die Qualität des Unterrichts, die für den Lernerfolg entscheidend ist.⁸⁰ Zum einen weisen internationale Forschungen über Lerneffekte in heterogenen Gruppen darauf hin,

„dass die Lehrkräfte einen entscheidenden Faktor für das Erreichen von Lernerfolgen bilden. Insbesondere die Frage, ob die jeweiligen Lehrkräfte auf die Heterogenität didaktisch angemessen eingehen, übt einen wichtigen Einfluss aus.“⁸¹

Ungleichheiten und Gleichheiten von Schülern bilden für das pädagogische Personal ein methodisches Spannungsfeld, das es durch den Einsatz geeigneter didaktisch-methodischer Instrumente aufzulösen gilt.⁸² Solche Elemente können die Differenzierung oder auch

⁷³ Vgl. Hahn/Clement (2007).

⁷⁴ Vgl. Köller (2007, S. 11).

⁷⁵ Vgl. Steenbuck (2001).

⁷⁶ Ratzki (2005, S. 12).

⁷⁷ Vgl. Bräu (2005).

⁷⁸ Vgl. Bräu (2005, S. 220).

⁷⁹ Vgl. Köller (2007, S. 11).

⁸⁰ Vgl. Köller (2007, S. 11).

⁸¹ Vgl. Tillmann (2007, S. 9).

⁸² Vgl. Steenbuck (2001, S. 1).

Individualisierung sein, jedoch setzt nur eine Minderheit der Lehrkräfte diese Instrumente im unterrichtlichen Alltag ein.⁸³

Die berufliche Bildung bewegt sich in diversen Spannungsfeldern, die durch bildungs-, gesellschafts- und wirtschaftspolitische Veränderungen geprägt sind.⁸⁴ Die Schüler sollen in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden, sollen lernen, sich selbst zu reflektieren, im beruflichen Kontext adäquate Handlungskompetenzen zu zeigen sowie die Bereitschaft entwickeln, lebenslang zu lernen. Diese Ansprüche bewegen sich in folgendem Spannungsfeld: Auf der einen Seite wird ein subjektorientierter Bildungsprozess vollzogen, auf der anderen Seite soll der Berufs-, Wissenschafts- und Lebensbezug generiert werden. Ähnlich wie auf der Unterrichtsebene muss also auch eine Veränderung im Berufsbildungssystem vollzogen werden. Auch hier muss Heterogenität als Chance genutzt werden.⁸⁵

„Mit der einhelligen Anerkennung des notwendigen Eingehens auf Heterogenität und Individualität wird in der Tat eine Wende in der Schulkultur proklamiert.“⁸⁶

Es gilt nun in einem zweiten Schritt nach der geklärten Definitionsfrage zu untersuchen, welche konkreten Heterogenitätsdimensionen in der Fachliteratur benannt werden und welche dieser Merkmale in der Berliner Berufsschule dominant existieren. Zudem bleibt die Frage nach der Messbarkeit der einzelnen Merkmale zu klären, denn es sei bereits hier angemerkt, dass nicht alle Dimensionen durch die Berliner Schulstatistik valide gemessen werden können. Deshalb muss das heterogene Schülerbild in einem nächsten Schritt durch die Lehrerschaft, die später die empirische Forschungspopulation bildet, vervollständigt werden.

⁸³ Vgl. Tillmann (2007, S. 9).

⁸⁴ Vgl. BMBF (2008, S. 13).

⁸⁵ Vgl. Prengel (1993) und Kiper (2008, S. 91).

⁸⁶ Vgl. Lehberger/Sandfuchs (2008, S. 12).

4 Heterogenitätsdimensionen von Schülern

Die berufliche Bildung ist an den individuellen Unterschieden der Schüler interessiert, da diese die Bildung und Erziehung in diesem Systembereich beeinflussen. Gerade in der Berufsschule ist diese Tatsache von Relevanz, da die Schüler bereits den allgemeinbildenden Bereich durchlaufen haben und demnach mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen und -biografien in das berufliche System einsteigen. En détail werden die Unterschiede in Abschnitt 4.2 beschrieben. Zu den klassischen Merkmalen, in denen sich Lernende unterscheiden können, gehören: z. B. das Alter, das Geschlecht und die Muttersprache. Prengel (1993) benennt drei entscheidende Dimensionen von Heterogenität: Differenz im Geschlecht, kulturelle Differenz und die Differenz der Begabung, des Wissens und der Intelligenz.⁸⁷ Von Saldern (2007) hält des Weiteren fest, dass häufig die Fachleistung und die kognitiven Lernvoraussetzungen als Bezugsgröße genutzt werden.⁸⁸ Wenning (2007) orientiert sich bei der Auswahl von geeigneten Kriterien am Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes. Hieraus ergeben sich folgende Ansatzpunkte: Leistung⁸⁹, Alter, soziokulturelle Herkunft, sprachliche Herkunft, migrationsbedingte Heterogenität, Geschlecht, Gesundheitszustand oder körperliche Behinderungen.⁹⁰ Die genannten Merkmale ergänzen Balmer et al. (2000) noch durch Kriterien wie Interesse, Vor- und Ausbildung, Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen, Werte und Einstellungen.⁹¹ Darüber hinaus werden auch der Leistungsstand und der Entwicklungsstand der Lernenden untersucht.⁹² Es sei jedoch an dieser Stelle angemerkt, dass Aspekte wie fachliche Kompetenz wiederum durch andere Einflüsse mitbestimmt und mitgeprägt werden. Zu den wichtigsten Merkmalen gehören Lernstil, Lernstrategien, Leistungsmotivation, sprachliche und soziale Kompetenz.⁹³ Im Bereich der beruflichen Bildung kommen noch Unterschiede durch berufs- und ausbildungsjahrübergreifende Lerngruppen und Maßnahmen hinzu.⁹⁴ Der genannte Katalog enthält wohl die gängigsten Merkmale, anhand derer die Heterogenität einer Lerngruppe erforscht und untersucht werden kann.

4.1 Zum sozialökologischen Modell von Bronfenbrenners (1981)

Nach Bronfenbrenner (1981) befinden sich die Schüler in einem verdichteten und komplexen Systemkonstrukt, das sich in das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem differenzieren lässt.⁹⁵ Die einzelnen Systemebenen werden in einem ersten Schritt zum besseren Verständnis kurz erläutert, danach wird im zweiten Schritt erklärt, auf welche Systemebenen

⁸⁷ Vgl. Prengel (1993), zit. nach Hahn/Clement (2007).

⁸⁸ Vgl. von Saldern (2007, S. 47).

⁸⁹ Hierunter fallen u. a. das Lerntempo, die Lernvoraussetzungen etc.

⁹⁰ Vgl. Wenning (2007, S. 25).

⁹¹ Vgl. Balmer et al. (2000, S. 142).

⁹² Vgl. Wenning (2007, S. 21 ff).

⁹³ Vgl. in Ergänzung Hahn/Clement (2007).

⁹⁴ Vgl. Hahn/Clement (2007).

⁹⁵ Vgl. Bronfenbrenner (1981; 2005).

sich die nachfolgenden Erläuterungen von Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensionen beziehen.

Mikrosystemebene

Das Mikrosystem ist jenes System, in dem der sich entwickelnde Schüler lebt. Hierzu zählen auch unmittelbare Beziehungsstrukturen wie etwa Familie, Schule, Peers, Freunde oder Religionsgemeinschaften, Vereine etc. In den meisten Fällen steht die familiäre Beziehung im Vordergrund dieser Ebene, gefolgt von den anderen Bereichen. Bei Adoleszenten verändert sich die Struktur der Beziehungen häufiger. Ein stabiles und in sich stimmiges Mikrosystem wirkt sich meist positiv auf die Entwicklung, insbesondere auf den schulischen wie auch beruflichen Erfolg, aus.

Mesosystemebene

Das Mesosystem besteht aus zwei oder mehreren Wechselbeziehungen von Systemen, denen der Schüler angehört. Eine Wechselbeziehung kann z. B. zwischen einer Peergruppe und der Familie bestehen oder aber auch zwischen der Familie und der Institution Schule und dabei entweder antagonistisch oder neutral sein oder synergetische Effekte haben.

Exosystemebene

Durch das Exosystem wird der Schüler indirekt beeinflusst. Der Schüler selbst ist auf dieser Systemebene nicht selbst aktiv, trotzdem ist er ihrem Einfluss ausgesetzt. Ein klassisches Beispiel für eine solche Einflussgröße sind die Medien, aber auch die Arbeitswelten der Eltern, da hierdurch das Dasein des Schülers nachhaltig geprägt wird. Einen essenziellen Einfluss auf dieser Ebene haben die strukturellen Besonderheiten des Bildungssystems, denn die Schüler durchlaufen aufgrund der gesetzlichen Vorschriften die einzelnen Säulen des Bildungssystems quasi automatisch.

Makrosystemebene

Das Makrosystem prägt alle ihm unterstellten Ebenen. In diesem Zusammenhang kann diese Ebene als Gesamtkultur interpretiert werden, die Werte, Normen, Ideologien, Einstellungen, das Überzeugungssystem, kulturelle Größen und Besonderheiten umfasst. Somit besteht dieser Systembaustein aus einem Netz der Mikro-, Meso- und Exosystemebene, das für die jeweils prägende Kultur, Subkultur und soziale Struktur des Schülers maßgeblich ist und den Lebensstil, den sozialen Austausch, die Ressourcen sowie das Glaubenssystem beeinflusst.⁹⁶

⁹⁶ Vgl. Ruwisch (2010).

Im Kontext mit dem Modell von Bronfenbrenner (1981) können die Heterogenitätsdimensionen auf die vier schulischen Ebenen bezogen bzw. übertragen werden, sodass sich die in Abb. 3 gezeigte Systemstruktur ergibt.

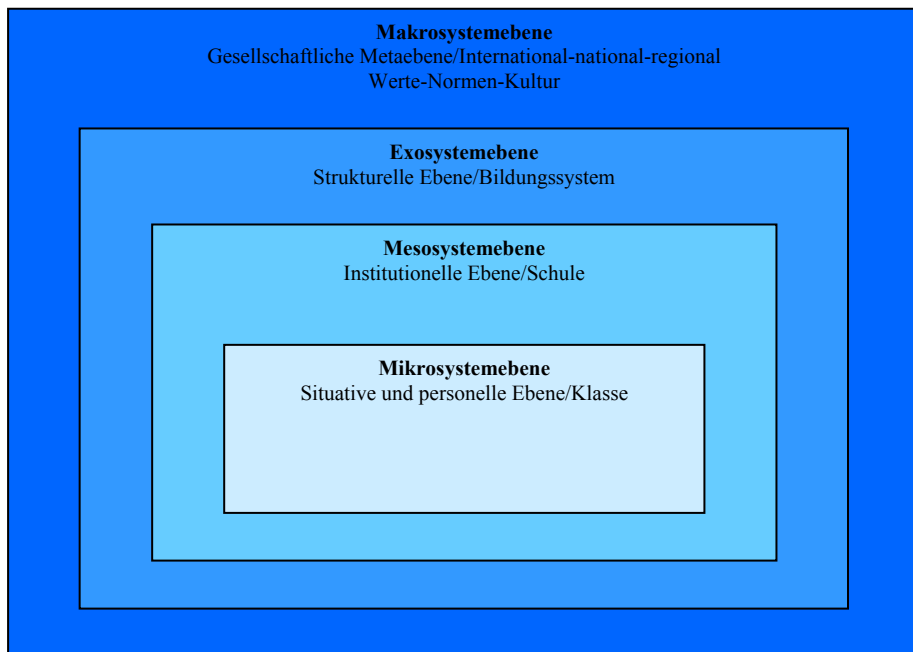


Abb. 3: Schulische Ebenen von Heterogenitätsdimensionen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ruwisch 2010)

Die meisten Heterogenitätsdimensionen beziehen sich auf die Mikrosystemebene. Einige Aspekte, wie z. B. die Schulprogrammarbeit oder das Schulprofiling tangieren auch die Mesosystemebene. Hinsichtlich des klassischen Modellaufbaus von Bronfenbrenner (1981) berühren jedoch alle Systemebenen die Schülerpersönlichkeit, die sich dann wiederum in Heterogenitäten auf der Klassenebene auswirken,⁹⁷ wie in Abb. 3 zu sehen ist.

4.2 Heterogenitätsdimensionen

Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht jede mögliche Dimension umfassend analysiert und beleuchtet werden. Aus der Fülle an Heterogenitätsdimensionen sollen vielmehr jene Merkmale herausgefiltert werden, die für beruflich erfolgreiches Lernen oder eine Lernbehinderung signifikant relevant sind. Auch die Heterogenitäten, die den schulischen Prozess nachhaltig beeinflussen können, ergeben sich aus soziokulturellen, biografischen und entwicklungsbedingten Merkmalen. Grundsätzlich haben alle diese Merkmale eine Gemeinsamkeit: Sie wirken mittel- oder unmittelbar im schulischen Umfeld und determinieren nicht selten den Erfolg der Schüler. Es liegt also nahe, die Bedingungsfaktoren

⁹⁷ Vgl. Ruwisch (2010).

von schulischer Leistung in die Debatte um Varianzen bei Schülern aufzunehmen und jene Faktoren zu selektieren, die durch die Persönlichkeit der Schüler produziert werden.

Studiert man die aktuelle Literatur rund um das Thema relevanter Heterogenitäten von Schülern bzw. Lerngruppen in Bezug auf den Unterricht, die ebenfalls als „Achsen der Ungleichheit“⁹⁸ oder „Differenzlinien“⁹⁹ bezeichnet werden, so fällt auf, dass zahlreiche Auflistungen diverser Merkmale existieren, die jedoch keineswegs identisch sind. In Abb. 4 werden auszugsweise mögliche Heterogenitätsdimensionen¹⁰⁰ für Lerngruppen gezeigt.¹⁰¹




 Nationalität	 Geschlecht	 Lerntyp/Lernstil	 Herkunft
 Sprache	mögliche Merkmalsunterscheidungen in Lerngruppen		 Interesse & Vorwissen
 Konfession	 Alter und Entwicklungsstand	 Begabung	 Und viele andere mehr

Abb. 4: Ausgewählte Heterogenitätsdimensionen

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Trautmann/Wischer 2011, S.40, und Helmke 2010, S. 248)

Aus Abb. 4 wird ersichtlich, dass Heterogenität durch zahlreiche, nichtidentische Dimensionen beschrieben werden kann. Einige markante Dimensionen wiederholen sich in den Betrachtungen der unterschiedlichen Autoren jedoch regelmäßig. Hierzu zählen u. a. kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft, das Geschlecht und das Alter¹⁰². Für Strasser (2011) haben einige Heterogenitätsdimensionen primären¹⁰³ und andere sekundären¹⁰⁴ Charakter. Die primären Merkmale beeinflussen nach seiner Ansicht die sekundären Dimensionen. Zudem haben einige Merkmale einen bipolaren Charakter,¹⁰⁵ d. h. sie besitzen

⁹⁸ Vgl. Klinger et al. (2007).

⁹⁹ Vgl. Lutz/Leiprecht (2003, S. 120 ff).

¹⁰⁰ Wenn in der vorliegenden Arbeit von Heterogenitätsdimensionen gesprochen wird, dann bezieht sich dieser Begriff auf die Heterogenität an sich. Hingegen wird weiterhin von Merkmalen gesprochen, wenn es um Schüler geht. Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 40).

¹⁰¹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 40 ff).

¹⁰² Vgl. u. a. Becker (2004); Preuss-Lausitz (2004, S. 17), und Prenzel (2005, S. 19).

¹⁰³ Wie soziale und kulturelle Herkunft und Geschlecht.

¹⁰⁴ Wie sprachliche Kompetenz und individuelle Eingangsvoraussetzungen.

¹⁰⁵ Vgl. Sielert (2006, S. 10).

einen dominierenden und einen dominierten Pol.¹⁰⁶ Je nach Autor werden diese Aspekte mehr oder weniger detailliert in weitere Submerkmalsgruppen differenziert. Prägend bei all diesen Erläuterungen rund um Heterogenität ist die Tatsache, dass viele Autoren nicht nur die Merkmale auflisten und sie dann wiederum in Submerkmale differenzieren, sondern dass eine Merkmalsgruppe nicht abschließend betrachtet wird, was durch die häufige Benutzung von usw., u. v. a. m. oder etc. in den Beiträgen ersichtlich wird.¹⁰⁷ Die Erläuterungen bilden also keine abgeschlossenen Kataloge, sondern additive und beliebig erweiterbare Aufzählungen, sodass auch in der vorliegenden Arbeit diesbezüglich keine Vollständigkeit der Dimensionen und Merkmale beansprucht wird. Verkompliziert wird diese Tatsache zudem dadurch, dass sich die einzelnen Dimensionen überschneiden und wechselseitig miteinander verflochten sind.¹⁰⁸ In diesem Kontext sprechen Lutz/Leiprecht (2003) von „Intersektionalität“. Krüger-Potratz (2011) spricht bei sich überschneidenden Differenzlinien von dem individuellen Differenzbaum eines jeden Schülers.¹⁰⁹ Die Auswahl der Merkmale, die für den Unterrichtsalltag relevant sind, ist stark vom jeweiligen Lehrercharakter abhängig. Als mögliche Systematisierungshilfen von Merkmalen können das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009)¹¹⁰ und der sozial- und erkenntniskritische Ansatz von Trautmann/Wischer (2011) herangezogen werden.

4.2.1 Das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009)

Das Angebots-Nutzungs-Modell integriert zum einen Faktoren der Unterrichtsqualität und zum anderen Zielkriterien des Unterrichts. Im Zentrum des Modells stehen die Lehrperson sowie der Unterricht selbst. Wie der Abb. 5 entnommen werden kann, sieht das Modell sieben einzelne Faktoren vor, die die Wirkungsweise des Unterrichts mehr oder weniger stark determinieren.

¹⁰⁶ Z. B. Nationalität: Deutsche – Ausländer, vgl. hierzu Kopp (2004, S. 8). Leiprecht/Lutz haben 15 bipolare hierarchische Differenzlinien zusammengestellt, die allerdings keinerlei Gewichtungen berücksichtigen. Vgl. Leiprecht/Lutz (2006, S. 220), zit. nach Krüger-Potratz (2011, S. 195).

¹⁰⁷ Z. B. Altrichter/Hauser (2007) und Höhmann (2009). Exemplarisch vgl. Altrichter/Hauser (2007, S. 6), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 41).

¹⁰⁸ Vgl. Heinzel (2008, S. 133).

¹⁰⁹ Vgl. Krüger-Potratz (2011, S. 196).

¹¹⁰ Das Modell spiegelt die relevanten Prozesse möglichst real und gleichzeitig forschungsökonomisch wider.

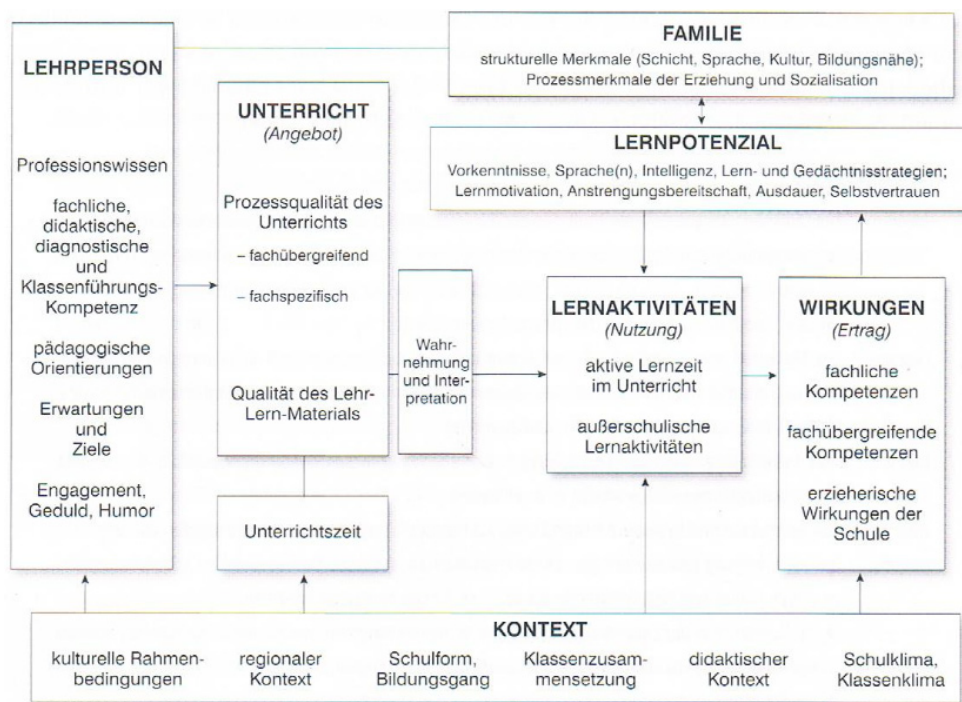


Abb. 5: Das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts
(Quelle: Helmke 2009, S. 73)

Der von der Lehrkraft durchgeführte und konzipierte Unterricht stellt die Angebotsseite des Modells dar.

Die Merkmale einer Lehrkraft haben zwar Einfluss auf den Unterricht, jedoch sind sie hinsichtlich der Qualitätsfrage zu separieren, sodass sie hier nicht en détail erläutert, sondern im Kapitel 5 aufgegriffen werden. Von primärer Bedeutung sind die fachwissenschaftliche und -didaktische Expertise sowie die Fähigkeiten im Hinblick auf die Klassenführung und die Diagnosekompetenz. Des Weiteren sind noch andere persönlichkeitsbezogene Merkmale von Bedeutung, u. a. die unterrichtsrelevanten Werte und Zielsetzungen, subjektive und intuitive Theorien, Bereitschaft zur Selbstreflexion und das berufsbezogene Selbstvertrauen. Je nachdem, wie die einzelnen Merkmale bei der jeweiligen Lehrkraft ausgeprägt sind, wird das Unterrichtsangebot variieren.¹¹¹

Diese Perspektive betont das konstruktivistische Element des Lehr- und Lernprozesses, denn das Angebot der Lehrkraft führt nicht zwangsläufig zu den im Modell dargestellten wünschenswerten Wirkungen. Vielmehr hängt die Wirksamkeit von zwei Faktoren auf Seiten der Schüler ab, nämlich davon, ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülern wahrgenommen werden und wie sie diese interpretieren, und davon, ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen¹¹² diese bei den Schülern führen. Diese beiden Prozesse sind ausschlaggebend dafür, ob eine und

¹¹¹ Vgl. Helmke (2009, S. 78-79).

¹¹² Man spricht in diesem Kontext auch von sogenannten Mediationsprozessen.

welche Lernaktivität durch die Schüler gezeigt wird. Unterricht ist demnach lediglich ein Angebot, dessen Nutzung von zahlreichen Einflussfaktoren, wie den individuellen Lernvoraussetzungen und den familiären Gegebenheiten, bestimmt wird. Die individuellen Lernvoraussetzungen sind für den Lernprozess die entscheidenden Variablen, hierzu zählen insbesondere die kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen eines jeden Schülers. Im Kern handelt es sich somit um folgende Faktoren: Intelligenz, Vorkenntnisse, Lernstrategien, Fähigkeitsselbstkonzept, Leistungsangst, Motivation und Emotionen. Neben diesen individuellen Aspekten spielt die familiäre Konstellation ebenfalls im Hinblick auf die verhaltensgenetische und sozialisationstheoretische Perspektive eine Rolle. Des Weiteren ist das aktive Interesse der Familien an den Lernleistungen als wichtige Komponente nicht zu unterschätzen.¹¹³

Die Klassenstruktur ist ebenfalls eine stark bestimmende Größe im Unterrichtsprozess, denn diese kann von der Lehrkraft nicht beeinflusst werden, sodass der Unterricht und die Klassen in einem dynamischen Verhältnis zueinander stehen. Somit kann eine günstige Klassenstruktur einen guten Unterricht fördern, und umgekehrt kann in einer ungünstigen Konstellation ebenfalls guter Unterricht stattfinden, es müssen dann nur andere Merkmale und Strukturen beachtet werden. Gerade der soziale Hintergrund ist ein entscheidender Faktor für die schulische Leistung,¹¹⁴ der somit den Lernerfolg in nicht gerade geringem Maße beeinflusst. Problematisch ist jedoch, dass die Schule und die Lehrkräfte gerade hinsichtlich dieses Faktors selten etwas ändern können. Zudem beeinflusst das Fähigkeits- und Vorkenntnisniveau der Schüler den Unterrichtserfolg und die Unterrichtsqualität.¹¹⁵ In diesem Kontext spielt auch die Zusammensetzung der Klasse im Hinblick auf die Muttersprachen und andere sprachliche Kompetenzen der Schüler eine entscheidende Rolle. Diese ist eng mit dem sozialen Hintergrund verknüpft. Nennenswert ist des Weiteren auch die Klassengröße als Einflussfaktor. Helmke (2010) hält fest, dass die vorherrschende Meinung sei, dass eine niedrige Klassenfrequenz einen positiven Effekt auf den Unterricht habe und somit ein besseres Lernen möglich sei.¹¹⁶ Es gilt jedoch zu beachten, dass das Klassenklima an sich nicht zu den klassischen Kontextbedingungen gezählt werden darf, denn die Lehrkraft kann durch ihr Verhalten und durch die Erwartungshaltung, den Interaktions- und Lehrstil das Verhältnis zur Klasse entscheidend mitgestalten und steuern.¹¹⁷

¹¹³ Vgl. Helmke (2009, S. 82).

¹¹⁴ Vgl. Boller/Rosowski (2007, S. 91).

¹¹⁵ Vgl. Helmke (2009, S. 87-90).

¹¹⁶ Vgl. Helmke (2010, S. 92). Empirisch ist dies nicht plausibel belegbar. Es sind nur schwache Zusammenhänge belegt. Daraus darf jedoch nicht abgeleitet werden, dass die Größe irrelevant sei.

¹¹⁷ Vgl. zu weiterführenden Informationen Helmke (2009; 2010).

4.2.2 Aus dem Modell abgeleitete Dimensionen

An dieser Stelle können die Implikationen des Modells¹¹⁸ nicht ausführlicher erläutert werden. Die Betrachtungstiefe reicht jedoch aus, um die markantesten Heterogenitätsmerkmale hinsichtlich der Einflussgrößen von Lehr- und Lernprozessen und dem Erreichen bestimmter Schulleistungen¹¹⁹ abzuleiten. Es geht aus dem Modell hervor, dass die fachliche Leistung nicht unabhängig von Merkmalen des Unterrichts und somit von den Merkmalen der Lehrkraft betrachtet werden darf. In Fachkreisen wird jedoch den individuellen Bedingungsfaktoren eine essenziellere Bedeutung zugeschrieben, auch wenn diese in einem Gesamtgeflecht mit zahlreichen anderen Faktoren vernetzt sind.

„Auch wenn die Einflüsse gesamtgesellschaftlicher, sozioökonomischer, schulsystematischer und klassenspezifischer Bedingungen auf die Schulleistung trotz gelegentlich schwacher empirischer Evidenz hoch eingeschätzt werden, so gibt es keinen vernünftigen Zweifel daran, dass der Lernende mit seinen dispositionalen Merkmalen und seinem aktuellen Verhalten die wichtigste dynamische Determinante der Schulleistungen und der Entstehung von Schulleistungsunterschieden darstellt.“¹²⁰

In Abb. 5 können die o. g. dispositionalen Merkmale im Feld „Lernpotenzial“ abgelesen werden: Vorkenntnisse, Sprache, Intelligenz, Lern- und Gedächtnisstrategien, Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Selbstvertrauen. In zahlreichen Forschungsbeiträgen¹²¹ wurden gerade diese Merkmale detailliert und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung untersucht. Nach Wellenreuther (2005) können die zentralen Erkenntnisse wie in Abb. 6 zusammengefasst und vereinfacht dargestellt werden.

¹¹⁸ Vgl. Helmke (2009).

¹¹⁹ Im Modell wird dieser Aspekt als Wirkung betitelt.

¹²⁰ Helmke/Weinert (1997, S. 99).

¹²¹ Vgl. Helmke/Weinert (1997), und Wellenreuther (2005).

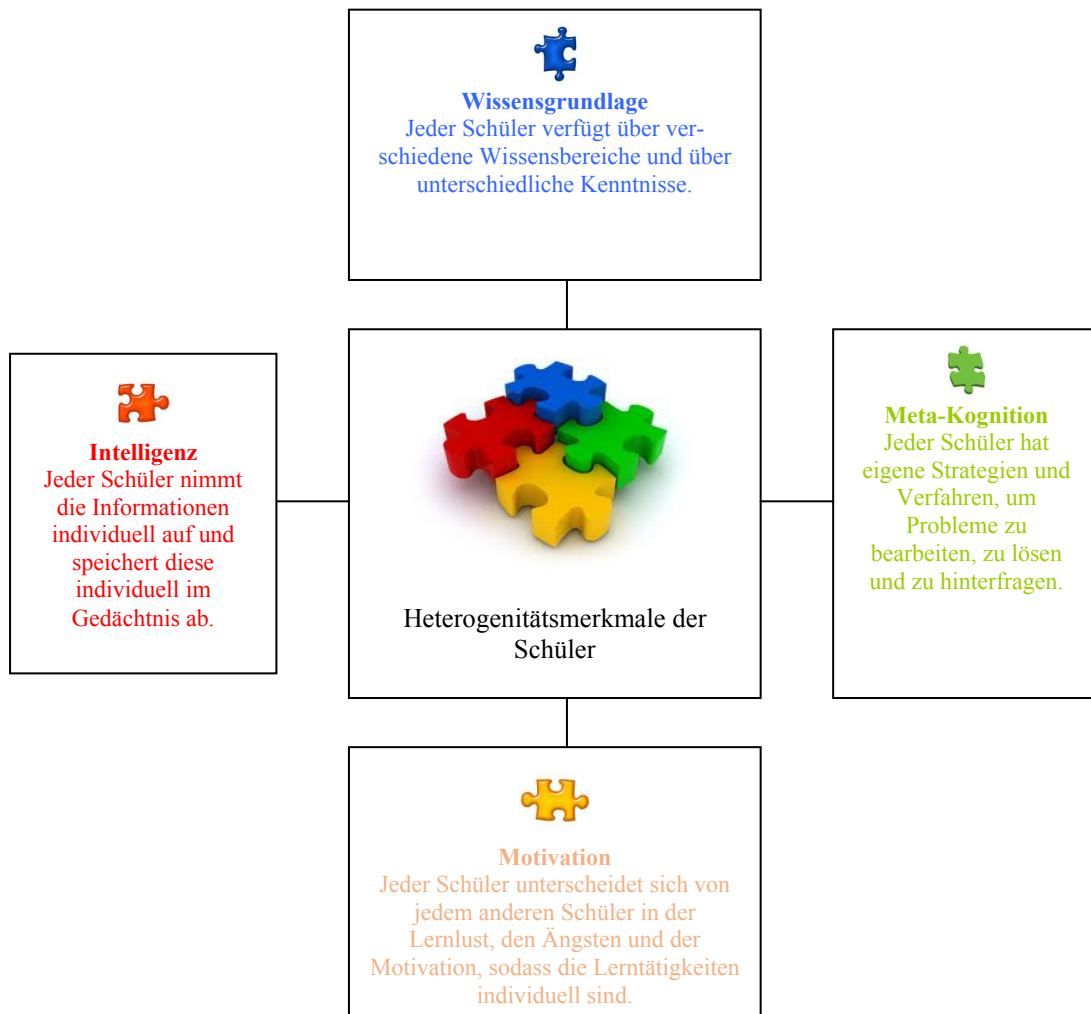


Abb. 6: Heterogenitätsmerkmale der Schüler

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wellenreuther 2005, S. 437, und Trautmann/Wischer 2011, S. 44)

Die individuellen Merkmalskategorien in Abb. 6 sind besonders prägend für den Prozess der Leistungsgenerierung und stehen somit im Zentrum der Betrachtung.

4.2.2.1 Intelligenz

Intelligenz, also die Fähigkeit, neuen Anforderungen durch strukturiertes und effektives Denken und durch die Entwicklung von Problemlösungen zu begegnen, kommt unter den individuellen Größen einen besonders hohen Stellenwert zu.

„Es gilt als empirisch evident, dass sich Lernende in ihren kognitiven Grundfähigkeiten – ihren Begabungen – unterscheiden und damit ein Bedingungsrahmen für Leistungsfähigkeit abgesteckt wird: Intelligenz und Schulleistung stehen in engem Zusammenhang.“¹²²

Intelligenz kann auch als Begabung verstanden werden, suboptimale und unklare Unterrichtsstrukturen produktiv zu nutzen,¹²³ d. h. die Aufgaben u. U. besser und schneller

¹²² Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 45), und in Ergänzung Rossbach/Wellenreuther (2002).

zu erfassen und effektiver Problemlösungsstrategien zu entwickeln. In der Intelligenzdebatte muss zwischen kristalliner¹²⁴ und fluider¹²⁵ Intelligenz differenziert werden. Diese Heterogenitätsdimension gilt als gute Prognosegröße, um Aussagen über die Schulleistungen zu treffen. Nichtsdestotrotz ist diese Dimension als Lernmerkmal in einigen Fachkreisen sehr umstritten, da sie häufig im Kontext eindimensionaler, statischer und deterministischer Konstruktionen in Erscheinung tritt. Intelligenz ist zwar ein Differenzierungsmerkmal, wenn es darum geht, geistiges Potenzial abzubilden,¹²⁶ jedoch wird der Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit und den damit einhergehenden Leistungsergebnissen durch viele andere Faktoren determiniert, z. B. durch die Motivation.¹²⁷

4.2.2.2 Vorwissen

In dieser Kategorie geht es um das Vorwissen bzw. um jene Kompetenzen, die die Schüler in Bezug auf den Lerninhalt oder ein gesamtes berufliches Feld bereits vor Besuch der Schule besitzen. In diesem Zusammenhang können die Schüler bereits neben deklarativen Kompetenzen auch spezielle Kenntnisse, Routinen, Verfahren und Strategien bezüglich eines definierten Lerninhaltes mitbringen.¹²⁸ Somit kann das domänenspezifische Vorwissen als eine entscheidende Größe, die als Heterogenitätsdimension bei Schülern vorhanden ist, identifiziert werden. Das Vorwissen determiniert zudem massiv die Leistungen. Außerdem ist wiederum das Vorwissen abhängig von der kulturellen Sozialisation der Schüler.¹²⁹ In älteren und neueren Studien und Forschungsarbeiten wird dem Vorwissen eine deutlich höhere Bedeutung beigemessen, als dies bei der Intelligenz der Fall ist.¹³⁰ Die Erarbeitung eines domänenspezifischen Vorwissens geht i. d. R. einher mit einer zeit- und arbeitsintensiven Auseinandersetzung mit den charakteristischen Besonderheiten und Aufgabenstrukturen einer Domäne. In diesem Kontext wird von kumulativen Lernexpertisen gesprochen, die es später ermöglichen, neue Wissensbausteine in ein bereits existierendes Gerüst zu implementieren und so nachhaltig verarbeiten und abrufen zu können. In der Fachliteratur werden die Vorkenntnisse häufig erst sekundär betrachtet, obwohl sie für die empirischen Untersuchungen eine wichtige Vorhersagevariable für den Lernerfolg bilden.¹³¹ Das Vorwissen ist gerade deshalb von besonderer Bedeutung, da, wie von Weinert/Helmke (1988) festgestellt wurde, defizitäres Wissen nicht durch eine hohe Intelligenz ausgeglichen

¹²³ Vgl. zu näheren Erläuterungen Gustafson/Undheim (1996).

¹²⁴ „Kristalline Fähigkeiten betreffen den wissens- und erfahrungsabhängigen Teil der Intelligenz wie sprachliche Fähigkeiten [...] oder die erworbenen Denk-, Lern- und Gedächtnisstrategien.“ Schrader/Helmke (2008, S. 290).

¹²⁵ Unter fluider Intelligenz werden intellektuelle Funktionen wie beispielsweise das bewusste Wahrnehmen von Regelmäßigkeiten in einem Problemlösungsvorgang zusammengefasst. Fluide Fähigkeiten sind stärker von den Genen und der Funktionalität des Nervensystems abhängig und korrelieren mit dem Alter. Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 291).

¹²⁶ Vgl. Stern (2004, S. 38).

¹²⁷ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 45).

¹²⁸ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 44).

¹²⁹ Vgl. Roßbach/Wellenreuther (2002).

¹³⁰ Vgl. u. a. Dochy (1992), Helmke/Weinert (1997, S. 108), und Schraw (2006).

¹³¹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 44).

werden kann. Die beiden Faktoren domänenspezifisches Vorwissen und Intelligenz dürfen jedoch nicht separat voneinander betrachtet werden, da z. B. die Geschwindigkeit des Wissensaufbaus mit dem Grad der Intelligenz korreliert. Gerade die Intelligenz ist von Relevanz, wenn es darum geht, in den Anfangsphasen des Vorwissensaufbaus Beziehungen, Regeln und Strukturen herauszuarbeiten und zu generalisieren.¹³²

4.2.2.3 Schulische Vorbildung

Um sich erfolgreich für eine duale Berufsausbildung zu bewerben, ist ein Schulabschluss gesetzlich nicht vorausgesetzt. Im Grunde steht das duale Ausbildungssystem somit allen Jugendlichen mit den unterschiedlichsten schulischen Vorbildungen offen, sodass es durchaus möglich ist, eine Schülerschaft mit einem weiten Spektrum an schulischen Vorbildungen in einer Berufsschulklasse zu haben. Abb. 7 gibt einen Überblick, welche schulischen Vorbildungsalternativen in der Berufsschule vorliegen können. In der Realität wird jedoch der Einstieg in die duale Ausbildung u. a. massiv durch die jeweiligen Anforderungsprofile der Berufe bzw. die Ansprüche der Ausbildungsbetriebe eingeschränkt.



Abb. 7: Schulische Vorbildungen von Auszubildenden
(Quelle: eigene Darstellung)

4.2.2.4 Motivation und affektive Merkmale

Ein weiteres Merkmal, in dem sich die Schüler unterscheiden, ist die persönliche Motivation,¹³³ die sich natürlich ebenfalls durch das Lernverhalten indirekt auf den Lernerfolg auswirken kann. Es existiert eine Vielzahl an Größen, die das Motivationsverhalten prägen. An dieser Stelle sollen jedoch Aspekte wie das Selbstkonzept, die Leistungsängste, Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die Wahrnehmung bestimmter Lernergebnisse und deren Konsequenzen genannt werden, die in der Schule die größte Rolle spielen. All

¹³² Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 291-292).

¹³³ Motivation kann in intrinsische (im Fokus steht hierbei das tatsächliche Interesse an einer bestimmten Tätigkeit bzw. einem Inhalt oder einer Sache) und extrinsische (hierbei ergibt sich die Motivation aus der Tatsache, dass ein bestimmter Sachverhalt eine bestimmte Folge nach sich zieht) Motivation differenziert werden.

jene Faktoren determinieren den Lernerfolg unter der Bedingung, dass der Lernende den Prozess selbst regulieren und deregulieren kann.¹³⁴ Die Motivation ist durch die eigene Erwartungshaltung sowie die subjektive Wahrscheinlichkeit bezüglich der Folgen und der Bewertung geprägt.¹³⁵

4.2.2.5 Volition

Volition ist neben der Motivation eine entscheidende Heterogenitätsdimension, denn die Willenskraft ermöglicht es, Motive und Ziele in Ergebnisse umzusetzen. Im Kern geht es also um Fähigkeiten, mit Hilfe derer Handlungsbarrieren überwunden und Kompetenzen umgesetzt werden können. Diese Kategorie beeinflusst den Lernprozess nachhaltig und variiert von Schüler zu Schüler. Die Motivation allein reicht nicht aus, es muss noch die volitionale Kompetenz hinzukommen, um den Lernprozess in Gang zu setzen.¹³⁶

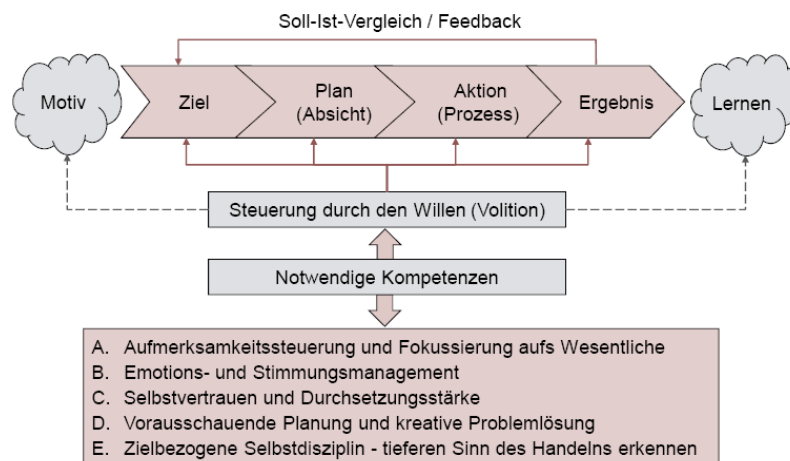


Abb. 8: Volition als Umsetzungskompetenz
 (Quelle: Pelz 2011, S. 2)

„Dieses abstrakte Modell des Zusammenspiels von Handlungen und Willen ist einer der wichtigsten Schlüssel zum Verstehen menschlichen Verhaltens.“¹³⁷

Bestimmte Unterrichtssituationen, die ggf. von der Lehrkraft als Belastung empfunden werden, sind nicht selten eher Probleme der Volition als der Motivation.¹³⁸

4.2.2.6 Metakognition, Lernstrategien und -stile

¹³⁴ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 45).

¹³⁵ Vgl. Roßbach/Wellenreuther (2002).

¹³⁶ Vgl. Pelz (2011, S. 1), und Schrader/Helmke (2008, S. 293).

¹³⁷ Vgl. Pelz (2011, S. 3).

¹³⁸ Ein Schüler, der gerade eine Ausbildung zum Fachlageristen im ersten Ausbildungsjahr absolviert, ist i. d. R. im ersten Schulhalbjahr sehr motiviert und besitzt anscheinend auch den Willen, die Ausbildung abzuschließen. Betrachtet man den Verlauf seiner Leistungen über alle vier Schulhalbjahre, so lässt sich häufig feststellen, dass die Leistungen tendenziell abnehmen, da die Willenskraft, die Ausbildung tatsächlich erfolgreich abzuschließen, über die Zeit massiv abnimmt, obwohl die fachlichen Kompetenzen ausreichen würden, das Ausbildungsziel zu erreichen.

Unter Metakognition wird die Fähigkeit verstanden, die eigenen Denkprozesse zu planen, zu überwachen, zu steuern und zu evaluieren. Ohne über ausreichendes Wissen über die Metakognition zu verfügen, gestaltet sich die reflektierte Verwendung von Lernstrategien schwierig. Ganz allgemein versteht man unter einer Lernstrategie ein Verfahren,¹³⁹ das den Lernprozess hinsichtlich der Zielerreichung steuert. Lernstrategien¹⁴⁰ sind zum einen relevante Heterogenitätsdimensionen und zugleich ein sehr wichtiger Faktor, wenn es um die Generierung von Unterrichtserfolg geht.

Abschließend lässt sich noch der eigene Stil des Lernens als Bedeutungsfaktor herauskristallisieren. Unter dem Lernstil versteht man ein individuelles Verhaltensmuster hinsichtlich des Lernens, das sich in der Eindringungstiefe in den Lernstoff oder in der Auseinandersetzung mit den zur Verfügung gestellten Materialien äußert.¹⁴¹ Abschließend sei angemerkt, dass gerade das Leistungsvermögen von den individuellen Lernbiografien, den Lernvoraussetzungen sowie den Strategien und Lernstilen der Schüler abhängt.¹⁴²

4.2.2.7 Strukturelle Bedingungsfaktoren

Zum hohen Komplexitätsgrad der oben aufgeführten Dimensionen trägt der Fakt bei, dass die verschiedenen Merkmale durch den Sozialisationsprozess des Einzelnen geprägt werden.

„Dies erklärt – wie durch den Block `Familie` angedeutet – eine Erweiterung der Lernerkmale um strukturelle Bedingungsfaktoren, die über personale Faktoren im engeren Sinne hinausgehen.“¹⁴³

Hierbei stehen gerade die Sprache, die Schichtzugehörigkeit und kulturelle Prägungen als distale Größen im Fokus, um die soziale Lebensgrundlage wiederzugeben.¹⁴⁴

4.2.3 Sozial- und erkenntniskritische Perspektive

Das Besondere an dieser Sichtweise ist, dass der Fokus auf gesellschaftlichen Strukturen liegt, die Unterschiede in den Verhältnissen generieren und sich im Bildungswesen verstärken oder reduzieren.¹⁴⁵ Bereits hieraus wird deutlich, dass die Institution Schule in

¹³⁹ Für weitere Ausführungen vgl. Baumert (1993, S. 328-331).

¹⁴⁰ Nach Baumert steuert der Lernende selbstständig seine Lernaktivitäten, die Wahl des fachlichen Gegenstands sowie die Zielsetzung und beachtet in dem Prozess seine personellen Besonderheiten hinsichtlich seines Wissens und seiner Motive. Baumert differenziert in seinen Erläuterungen drei unterschiedliche Lernstrategien: kognitiv, metakognitiv und ressourcenbezogen. Vgl. Baumert (1993, S. 331-334).

¹⁴¹ Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 292), und in Ergänzung Roßbach/Wellenreuther (2002).

¹⁴² Vgl. Heinzel (2008, S. 134).

¹⁴³ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 46).

¹⁴⁴ In vielen empirischen Untersuchungen wird gerade ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungen der Schüler nachgewiesen. Vgl. hierzu u. a. Helmke/Weinert (1997, S. 120). Es darf jedoch aus dieser bildungssoziologischen Sichtweise nicht geschlossen werden, dass Kinder aus einer niedrigen Sozialschicht zwangsläufig ein geringeres Leistungsniveau besitzen. Vgl. Helmke (2004, S. 57).

¹⁴⁵ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 47).

diesem Ansatz eher als gesellschaftliche Einrichtung, die gesellschaftliche Heterogenitäten erzeugt, denn als ein Ort des Lernens verstanden wird. Vor der näheren Erläuterung ausgewählter Dimensionen werden zunächst die Basisannahmen dieses Ansatzes vorgestellt. Die Merkmale, die zur Differenzierung von Schülern benutzt werden, also die Heterogenitätsdimensionen, sind soziale Konstruktionen, die die Zuordnung bestimmter Aspekte überhaupt erst ermöglichen.¹⁴⁶

4.2.3.1 Alter

Ein wesentliches Merkmal zur Definition von Differenzen innerhalb einer Schülergruppe ist das Alter. Die altershomogenen Jahrgangsstufen sind gerade in den allgemeinbildenden Schulen prägend, mit Ausnahme des jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Die Lerngruppen in den beruflichen Schulen sind hingegen durch Altersheterogenität gekennzeichnet, denn typische Jahrgangsklassen existieren in diesem Bereich des Bildungssystems nicht. Die Altersspanne der Auszubildenden in der Berufsschule ist nicht festzumachen, sodass die Forderung nach Altershomogenität, um möglichst entwicklungs- und leistungshomogene Lerngruppen zu gewinnen, schlichtweg unrealistisch ist. In beiden Bereichen des Bildungssystems, in den allgemeinbildenden sowie den Berufsschulen, existieren zudem Heterogenitäten, was die Entwicklungsstände von Schülern ähnlichen Alters betrifft.¹⁴⁷

4.2.3.2 Geschlecht

Die Debatten und Diskurse rund um das Geschlecht werden seit den 70er-Jahren mehr oder weniger stark geführt und empirisch untersucht.¹⁴⁸ Im Kontext von Koedukation sollten die Geschlechtsdisparitäten in der Schule zwischenzeitlich keine Rolle mehr spielen, dennoch können in diesem Dimensionsmerkmal markante Differenzen hinsichtlich von Heterogenität identifiziert werden.¹⁴⁹ Im Rahmen einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen wird heute zum einen nach biologischen Gesichtspunkten differenziert und zum anderen nach den sozialen, sodass sich daraus eine Genderdiskussion eröffnen lässt.¹⁵⁰

„Geschlecht ist eine soziale Strukturkategorie und demnach systematisch mit Benachteiligungsmustern verknüpft. Gleichzeitig sind Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe größer als Unterschiede zwischen den Geschlechtern; Unterscheidungen nach

¹⁴⁶ „Gleichzeitig wird herausgearbeitet, dass die aus solchen Zuordnungen resultierenden Folgen keineswegs neutral bzw. die verwendeten Kategorien (wie männlich/weiblich, jung/alt) nicht gesellschaftlich gleichwertig sind, sondern die eingezogenen Differenzlinien werden in ihrer sozialen Funktion für die Legitimation von Ungleichheit bzw. als Grundlage für gesellschaftliche Bevorteilung und Benachteiligung analysiert.“ Trautmann/Wischer (2011, S. 48).

¹⁴⁷ Vgl. Wenning (2007, S. 25).

¹⁴⁸ Vgl. Popp (2009).

¹⁴⁹ Vgl. Boller/Rosowski (2007, S. 91).

¹⁵⁰ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 51).

Geschlechtszugehörigkeit sind also deutlich zu grob und tragen darüber hinaus zur Reifikation¹⁵¹ von Geschlechterunterschieden bei.“¹⁵²

Zudem handelt es sich bei der Differenzierungskategorie Geschlecht um eine dichotome Kategorie.¹⁵³

Es geht nicht mehr um die Frage, ob beide Geschlechter gemeinsam im Unterricht anwesend sein sollen, sondern vielmehr um die Frage, wie die Schulen und insbesondere beruflichen Schulen die geschlechtsspezifischen Disparitäten in den Alltag integrieren und wie dadurch die Schulprozesse tangiert werden. Gerade in klassisch männlichen Ausbildungsberufen, wie z. B. bei den Fachkräften für Lagerlogistik, oder in typischen Frauenberufen, wie z. B. bei den Erzieherinnen, spielt das Geschlecht für den Berufsschulalltag eine maßgebliche Rolle und somit auch für jeden einzelnen Unterrichtsprozess. Beispielsweise wird immer wieder die Meinung vertreten, dass schulische Probleme bei Jungen dadurch auftreten, dass die Lehrkräfte auf die Jungen zugeschriebene geschlechtsspezifische Verhaltensmuster projizieren.¹⁵⁴ Ein ähnliches Bild, das von klassischen Verhaltensmustern und Vorurteilen geprägt ist, lässt sich auch für die Mädchen zeichnen.¹⁵⁵ Eine Geschlechtsneutralität ist somit nicht gegeben. In den Interaktionsprozessen im Berufsschulunterricht zeigt sich die Geschlechterdifferenz je nach Berufsfeld stets durch unterschiedliche Schulleistungen, Lernmotive und Interessen.¹⁵⁶ Um jedoch der Problematik von Heterogenität effektiv zu begegnen, darf gerade in den Berufsschulen eine Genderberücksichtigung nicht außer Acht gelassen werden, auch wenn diese Dimension auf den ersten Blick scheinbar trivial wirkt.¹⁵⁷

4.2.3.3 Sozialer und familiärer Hintergrund

Die soziale Herkunft ist eine grundlegende Größe, die sich gerade durch die damit verbundenen Wertesysteme nachhaltig auf die Leistung auswirkt.¹⁵⁸ Die sozialen Disparitäten entstehen durch die Kombination mehrerer Faktoren und Merkmale und münden nicht selten in eine Klassifizierung nach sozialen Schichten. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht allein beeinflusst die Leistung nicht. Vielmehr determinieren die damit u. U. einhergehenden materiellen und bildungsrelevanten begrenzten Ressourcenzu-

¹⁵¹ „Dies meint eine Betrachtungsweise, nach der von Menschen gemachte bzw. konstruierte Entscheidungen als natürliche bzw. tatsächlich gegebene angesehen werden.“ Trautmann/Wischer (2011, S. 51).

¹⁵² Trautmann/Wischer (2011, S. 51).

¹⁵³ Vgl. Budde (2011, S. 123).

¹⁵⁴ „Während sich Jungen Aufmerksamkeit durch störendes Verhalten sichern können, leisten Mädchen mit ihrem Arbeits- und Sozialverhalten einen entscheidenden Beitrag zur Aufrechterhaltung der Unterrichtskultur. Die Disziplinprobleme von Jungen werden häufig zu Lasten der Mädchen gelöst.[...] Gute Leistungen von Jungen würden mehr anerkannt als gute Leistungen von Mädchen. Schlechtes Betragen von Jungen werde eher akzeptiert als schlechtes Betragen von Mädchen.“ Heinzel/Prenzel (2001, S. 150), zit. nach Kopp (2004, S. 19).

¹⁵⁵ Vgl. in Ergänzung auch Kopp (2004, S. 19).

¹⁵⁶ Vgl. Heinzel (2008, S. 134).

¹⁵⁷ Vgl. hierzu in Ergänzung Budde (2011, S. 112-113), und Kaiser (2009, S. 62-69).

¹⁵⁸ Vgl. Baumert et al. (2006).

gänge im häuslichen Umfeld¹⁵⁹ den Lernprozess und führen zu Heterogenität unter den Schülern. Je niedriger der ökonomische Status der Herkunftsfamilie¹⁶⁰ ist, desto geringer ist auch die Vorwissensstruktur bzw. die Schulleistung.¹⁶¹ Auch Ditton (2007) konnte nachweisen, dass ein Schüler deutlich bessere Schulleistung erbringt, wenn die Eltern bildungsnah sind.¹⁶² Zudem ist auch schichtspezifisches Verhalten bei Bildungsentscheidungen an den Übergängen der einzelnen Bildungssystemebenen zu erkennen.¹⁶³ Somit wird deutlich, dass sich erst die Verknüpfung schichtspezifischer Merkmale auswirkt und die Bildungschancen beeinflusst. Neben diesen Aspekten prägen auch Trennungs- und Armutserfahrungen in der familiären Sozialisation die Entwicklung der Schüler sowie deren Bildungserfolg.¹⁶⁴

„In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u. a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst.“¹⁶⁵

Die Schichtzugehörigkeit korreliert stark mit der Zuweisung zur zukünftigen Schulform, die besucht wird.¹⁶⁶ Es besteht die Tendenz, dass bestimmte sozialschichtspezifische Bildungsvoraussetzungen und -privilegien an die folgenden Generationen weitergegeben werden.¹⁶⁷ Der familiäre Hintergrund¹⁶⁸ eines Schülers wirkt sich dergestalt aus, dass die Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen der Eltern oder der Bezugspersonen hinsichtlich von Lern- und Bildungsofferten die Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler auf vielfältige Art und Weise beeinflussen.¹⁶⁹

4.2.3.4 Kulturelle, ethnische und sprachliche Disparitäten

Diese Dimension rückte erst in den 70er-Jahren in den Fokus, als der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund deutlich anstieg.¹⁷⁰ Da diese Dimension an sich ein sehr breites Spektrum beschreibt, wird es in Submerkmale gegliedert.¹⁷¹

Die kulturellen und sprachlichen Disparitäten der Schülerschaft sind sehr vielseitig.¹⁷² Im Fokus stehen neben der Staatsangehörigkeit bzw. den aufenthaltsrechtlichen Grundlagen die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft, die ethnische Herkunft sowie die muttersprachliche Orientierung bzw. Prägung. Meist handelt es sich nicht per se um

¹⁵⁹ Z. B. Wohnumfeld.

¹⁶⁰ Vgl. Budde (2011, S. 112).

¹⁶¹ Vgl. Heinzel (2008, S. 133).

¹⁶² Vgl. Ditton (2007), zit. nach Strasser (2011, S. 16).

¹⁶³ Vgl. Heinzel (2008, S. 133).

¹⁶⁴ Vgl. Miller/Toppe (2009, S. 50-60).

¹⁶⁵ Vgl. Bourdieu (2001, S. 26).

¹⁶⁶ Vgl. Geißler (2006, S. 287).

¹⁶⁷ Vgl. Schmale (2007, S. 7-8), und in Ergänzung Trautmann/Wischer (2011, S. 52).

¹⁶⁸ Z. B. Vorbildung und Berufsstatus der Eltern, Familieneinkommen, Armut, Isolation etc.

¹⁶⁹ Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 289).

¹⁷⁰ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 51).

¹⁷¹ Vgl. in Ergänzung Schröder-Lenzen (2009, S. 71-80).

¹⁷² Vgl. Budde (2011, S. 114).

Ausländer, sondern vielmehr um Schüler mit Migrationshintergrund, die bereits hier in Deutschland geboren sind und somit die deutsche Staatsbürgerschaft haben.¹⁷³

Erschwert wird die Analyse der Migrationsverhältnisse durch die Pluralisierung der Migrationskulturen mit ihren diversen religiösen Milieus und traditionellen Werten. Nicht selten distanzieren sich jüngere Generationen von ihrer ethnischen Herkunft, weil die Sozialisationsbedingungen in den Migrantenfamilien oft unzureichend sind.¹⁷⁴ Um langfristig eine neue berufliche und existenzsichernde Perspektive zu gewährleisten, müssen diese Aspekte auch im berufsschulischen Alltag wahrgenommen und berücksichtigt werden.

„Die Bildungsbenachteiligung mehrsprachig aufwachsender Kinder ist dramatisch. Als Ursache gelten ein oftmals niedrigerer sozialökonomischer Status, die institutionelle Diskriminierung, geringe interkulturelle Kompetenz und der monolinguale Habitus der Schule.“¹⁷⁵

Gerade die sprachlichen Disparitäten der Schüler¹⁷⁶ sind es, die die innerschulischen Prozesse und die Lehrkräfte betreffen, denn „die Beherrschung der Schulsprache Deutsch bestimmt den Schulerfolg“¹⁷⁷. Die Dimension Sprache ist von essenzieller Bedeutung, wenn es um heterogene Schüler geht, denn bis auf den Fremdsprachenunterricht wird der gesamte Berufsschulunterricht auf Deutsch abgehalten. Alle dialektal oder soziokulturell verursachten Abweichungen vom geforderten Sprachniveau¹⁷⁸ haben außerdem starken Einfluss darauf, ob Schüler in die Klassengemeinschaft integriert werden können. Die sprachlichen Kompetenzen der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, werden in der Regel nicht ausreichend berücksichtigt oder gefördert. Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Minderleistung aufgrund defizitärer Sprachkenntnisse nicht nur das Fach Deutsch betrifft, sondern sich auf alle anderen Fächer überträgt, da das Sprach- und Leseverständnis sowie das freie Schreiben auch dort von Relevanz sind.¹⁷⁹ Gerade das Leseverständnis ist unabdingbar, um in der Schule und in der Berufsausbildung erfolgreich zu sein. Die Sprache fungiert in diesem Kontext als zentrales Instrument, um sich in der Schule bzw. im Unterricht zurechtzufinden, denn die Schulsprache ist eine konzeptionell schriftliche sowie dekontextuelle¹⁸⁰ Sprache.¹⁸¹ Erschwert wird dies den Schülern zusätzlich durch fachspezifische Termini. Zudem haben die sprachlichen Defizite einiger Schüler auch Auswirkungen auf jene Schüler, die Muttersprachler sind, da diese nicht selten neue Peerbeziehungen eingehen, sodass das Sprachmuster entsprechend angepasst wird. Unabhängig davon verfügen auch Schüler derselben sprachlichen Herkunft über einen

¹⁷³ Vgl. Schröder-Lenzen (2009, S. 72).

¹⁷⁴ Vgl. Schröder-Lenzen (2009, S. 74-75), und Diefenbach (2007).

¹⁷⁵ Vgl. Gogolin (2006), zit. nach Heinzel (2008, S.133).

¹⁷⁶ Vgl. in Ergänzung Fried (2009, S. 83-89).

¹⁷⁷ Vgl. Peek (2008, Folie 6).

¹⁷⁸ Vgl. Wenning (2007, S. 45).

¹⁷⁹ Vgl. Lehmann et al. (1997).

¹⁸⁰ In der Schulsprache existieren viele Wörter und Begrifflichkeiten, die keinen Bezug bzw. Zusammenhang zum alltäglichen Dasein der Schüler haben. Infolgedessen können sich die Schüler auch keine Hilfestellungen aus dem Alltag zum Verständnis des Begriffes oder des Zusammenhanges aufbauen, sodass sie den Begriff einfach kennen müssen. Folgende Beispiele wären aus dem kaufmännischen Berufsschulunterricht denkbar: Minimal- und Maximalprinzip, Oligopol, passive Rechnungsabgrenzungsposten.

¹⁸¹ Vgl. Lütje-Klose (2004).

unterschiedlich großen Wortschatz und ein unterschiedliches Satzbauniveau.¹⁸² Nicht selten können auch sprachliche Disparitäten zwischen Schülern der Unter- und Mittelschicht beobachtet werden.¹⁸³ Zudem existieren Unterschiede in der Benutzung von restringierten und elaborierten Sprachcodierungen. Unter restringierten Codierungen werden nach Bernstein (1970) stark kontextabhängige Sprechweisen verstanden, bei denen viele Informationen implizit vorausgesetzt werden. Im Gegensatz dazu wird unter elaborierten Codierungen eine kontextunabhängige Sprechweise verstanden, in der die Inhalte explizierter ausgedrückt werden.¹⁸⁴ In der Regel werden in der Schule elaborierte Codierungen verwendet, sodass Schüler je nach Schichtzugehörigkeit an diese Sprechweise nicht gewöhnt sein könnten, was wiederum zu Benachteiligungen führen kann.

Es darf andererseits aber nicht unterschätzt werden, welche Rolle die Sprache für die Schüler spielt. Denn für die meisten Schüler fungiert die Sprache als eine zentrale Kategorie, um ihre Identität und ihre Kulturzugehörigkeit nach außen darzustellen. Zusätzlich spielt die Sprache auch auf der emotionalen Ebene eine identitätsstiftende Rolle.¹⁸⁵ Da ja Anerkennung von Schüleridentitäten ein Schlüssel zum effektiven Umgang mit Heterogenität ist, sollte die Lehrkraft also dahingehend sensibilisiert werden, dass ethnolinguistische und kulturelle Komplexitäten innerhalb einer Klasse heute die Regel sind, und sie sollte damit produktiv umgehen können.¹⁸⁶

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Lehrkräfte in der Regel über eher gering ausgeprägte Kompetenzen verfügen, um mit migrationsbedingten Differenzen umzugehen.¹⁸⁷ Das wird besonders dadurch sichtbar, dass diese Tatsache zum einen wenig im Unterrichtsalltag berücksichtigt wird und dass die sprachlichen Kompetenzen von den Lehrkräften überschätzt werden bzw. bei deutlichen Sprachkompetenzdefiziten automatisch auch eine niedrige fachliche Kompetenz zugeordnet wird, obwohl dies nicht unbedingt der Realität entsprechen muss.¹⁸⁸ Die Professionalität in diesem Bereich ist bei den meisten Lehrkräften nicht sehr ausgeprägt, die meisten empfinden Sprachdefizite eher als Stressor, der zusätzliche Belastungen auslöst.¹⁸⁹ Trotzdem äußern sich einige Lehrkräfte dazu, dass sie durchaus gewillt seien, alle Schüler zu integrieren. Allerdings drängt sich der Verdacht auf, dass sie trotz guten Willens diese Absicht im unterrichtlichen Alltag nicht umsetzen werden, da das Professionswissen hierfür zu marginal ist. Nicht selten blenden die Lehrkräfte die vorhandenen Differenzen einfach für das Alltagsgeschäft aus oder reagieren intuitiv.¹⁹⁰

¹⁸² Vgl. Kopp (2004, S. 18).

¹⁸³ Vgl. Bernstein (1970, S. 39 ff).

¹⁸⁴ Vgl. Kopp (2004, S. 18).

¹⁸⁵ Vgl. Hu (2011, S. 124).

¹⁸⁶ Vgl. Hu (2011, S. 124 und 134).

¹⁸⁷ Vgl. Hallitzky/Schliessler (2008, S. 267).

¹⁸⁸ Vgl. Baumert/Kunter (2006); Allemann-Ghionda (2002), und Allemann-Ghionda et al. (2006), zit. nach Hallitzky/Schliessler (2008, S. 268).

¹⁸⁹ Vgl. Mannitz (2006) zit. nach Hallitzky/Schliessler (2008, S. 268).

¹⁹⁰ Vgl. Hallitzky/Schliessler (2008, S. 269-270).

4.2.3.5 Peers und Medien

Neben dem familiären Umfeld sind Peers¹⁹¹ wichtige Instanzen der Sozialisation, die sich in unterschiedlicher Weise auf die schulischen Verhaltensweisen und die Leistungen auswirken können. Die Peerbeziehungen nehmen durch die verstärkte Nutzung von sozialen Netzwerken im Web 2.0 an Bedeutung zu. Die Intensität und Affinität zu Medien jeglicher Art beeinflussen durch die dafür aufgewendete Zeit zum einen den Lernprozess,¹⁹² zum anderen stellen sie im Zeitalter von digitalen Natives¹⁹³ und digitalen Immigrants¹⁹⁴ eine wichtige Größe dar, die ebenfalls zur Verschiedenartigkeit der Schüler beiträgt.

4.2.3.6 Handicaps und Störungen

Differenzen in dieser Dimension erschweren die Teilnahme am klassischen Unterricht bzw. machen sie unmöglich. Neben körperlichen Behinderungen¹⁹⁵ oder beeinträchtigten Sinnesleistungen spielen auch Lernbehinderungen in dieser Dimensionsgröße eine Rolle.

Um die Pole behindert – nicht behindert zu differenzieren, bietet sich das ICF¹⁹⁶-Modell der WHO, in Abb. 9 aufgeführt, an.



Abb. 9 Komponenten des ICF-Modells

(Quelle: WHO 2001, S. 18)

„Behinderung ist damit einer von mehreren möglichen Bestandteilen des Gesundheitszustandes, der in wechselseitiger Abhängigkeit zu Körperfunktionen und -strukturen [...], Aktivitäten [...], Partizipation [...] sowie Umweltfaktoren [...] und personenbezogenen Faktoren [...] gesehen wird [...].“¹⁹⁷

¹⁹¹ Vgl. Boller/Rosowski (2007, S. 92).

¹⁹² Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 289-290).

¹⁹³ Die 1980 ff. geborenen Schüler. Zu ausführlichen Informationen zu digitalen Natives und digitalen Immigrants vgl. Hilker (2010).

¹⁹⁴ Meist die Lehrerschaft.

¹⁹⁵ Vgl. in Ergänzung Wacker (2009, S. 101-113).

¹⁹⁶ International Classification of Functioning, Disability and Health.

¹⁹⁷ Vgl. Kopp (2004, S. 22).

Nicht selten gehen mit der Klassifizierung „lernbehindert“ eine negative Zuschreibung sowie eine Stigmatisierung wegen der Abweichung von einer gesellschaftlichen Norm einher.¹⁹⁸ Diese persönlichen Merkmale determinieren somit die Auswahl des Berufes, sodass sich für bestimmte Berufsgruppen bestimmte Behinderungen mehr oder weniger stark im Unterrichtsalltag und in der Klassendynamik auswirken. Nicht selten korreliert diese Dimensionsgröße mit sozialen, kulturellen und sprachlichen Heterogenitätsdimensionen. So merkt z. B. Hansen (1995) bereits an, „dass überproportional viele Migrantenkinder [...] auf Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen werden.“¹⁹⁹

Im unterrichtlichen Alltag lassen sich vermehrt Störungen in der Steuerung und der Kontrolle der Aufmerksamkeit beobachten. Gerade krankheitsbedingte Defizite wie ADS oder ADHS sind Merkmale, die den Schülern zugeschrieben werden können und zugleich den Unterrichts- und Lernprozess nachhaltig beeinflussen. Als zentrale Größe ist die Aufmerksamkeit relevant für die Unterrichtswahrnehmung und den Lernerfolg.²⁰⁰

4.2.4 Zusammenfassung

Nachdem versucht wurde, die Heterogenitätsdimensionen zu systematisieren und relevante Merkmale detailliert zu beschreiben, gilt es im Folgenden (vgl. Kapitel 8), die Heterogenität in den Berliner Berufsschulen empirisch zu erforschen.

Durch die vielen und erweiterbaren Dimensionen und Merkmale droht hinsichtlich einer Begriffseingrenzung die Präzisierung verloren zu gehen. Es ist davon auszugehen, dass Heterogenität ein „catch all-Konzept“²⁰¹ ist, das diverse Unterschiede aufzeigt und für zahlreiche Probleme als Erklärung fungieren kann. Gerade deshalb muss bei der Frage nach Heterogenität von Schülern darauf Wert gelegt werden, dass in den Diskussionen und Forschungen auf klare Konturen, deutliche Trennlinien sowie eine eindeutige Begriffsverwendung und Problemstellung geachtet wird.

„Ohne Präzisierung droht Heterogenität ein Schlagwort zu bleiben, das sich zwar für viele Erfahrungen mit schulischer Förderung als irgendwie anschlussfähig erweist, die dahinter stehenden Probleme und Herausforderungen aber eher verdeckt als aufklärt.“²⁰²

Die Tatsache, dass eine Lerngruppe als heterogen bezeichnet wird, ist maßgeblich davon abhängig, unter welchem schulischen Blickwinkel die Gruppe betrachtet wird. Je nach Akzentuierung und Perspektive ergeben sich unterschiedliche Herausforderungs- und Belastungsstrukturen durch Heterogenität, die jede Lehrkraft unterschiedlich reflektiert und für sich subjektiv einordnet.

¹⁹⁸ Inwieweit sich gerade das Merkmal der Lernbehinderung über die Zeit verändert hat und welche Einflüsse diese Entwicklung geprägt haben, kann in kurzer Darstellung bei Wischer/Trautmann (2011, S. 49-50), nachgelesen werden.

¹⁹⁹ Vgl. Hansen (1995, S. 441).

²⁰⁰ Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 294).

²⁰¹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 64).

²⁰² Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 65).

Erschwerend kommt hinzu, dass die Differenzierungen immer nur einen Teilbereich beleuchten, bei jedem Schüler die einzelnen Merkmale unterschiedlich ausgeprägt sind und zudem die verschiedenen Dimensionen in der Individualität des Schülers unterschiedlich kombiniert werden. Um jedoch effektiv wissenschaftlich zu arbeiten, ist es unerlässlich, dass Unterscheidungskategorien definiert und eingesetzt werden. Außerdem dürfen die Heterogenitätsdimensionen zur Beschreibung der Schüler nicht als die einzige Größe zur Einschätzung des Leistungspotenziales betrachtet werden.

5 Multidimensionale Betrachtung der Lehrkräfte im beruflichen Aktionsfeld

5.1 Aufgabenstruktur einer Lehrkraft

5.1.1 Aufgabenpluralismus

Die Anforderungen und Erwartungen an die Lehrkräfte werden gerade durch die Gesellschaft und die immer komplexer werdenden Unterrichtsstrukturen, besonders auch durch eine zunehmende Heterogenität der Schüler, geprägt. Neben der klassischen Kernaufgabe einer Lehrkraft, nämlich dem Betreuen der Schüler und dem Unterrichten, muss das Aufgabenfeld durch die veränderten gesellschaftlichen und multiplen Strukturen breiter gefächert werden. Die Abb. 10 stellt die Aufgaben einer Lehrkraft als Konglomerat der einzelnen Teilbereiche dar.²⁰³

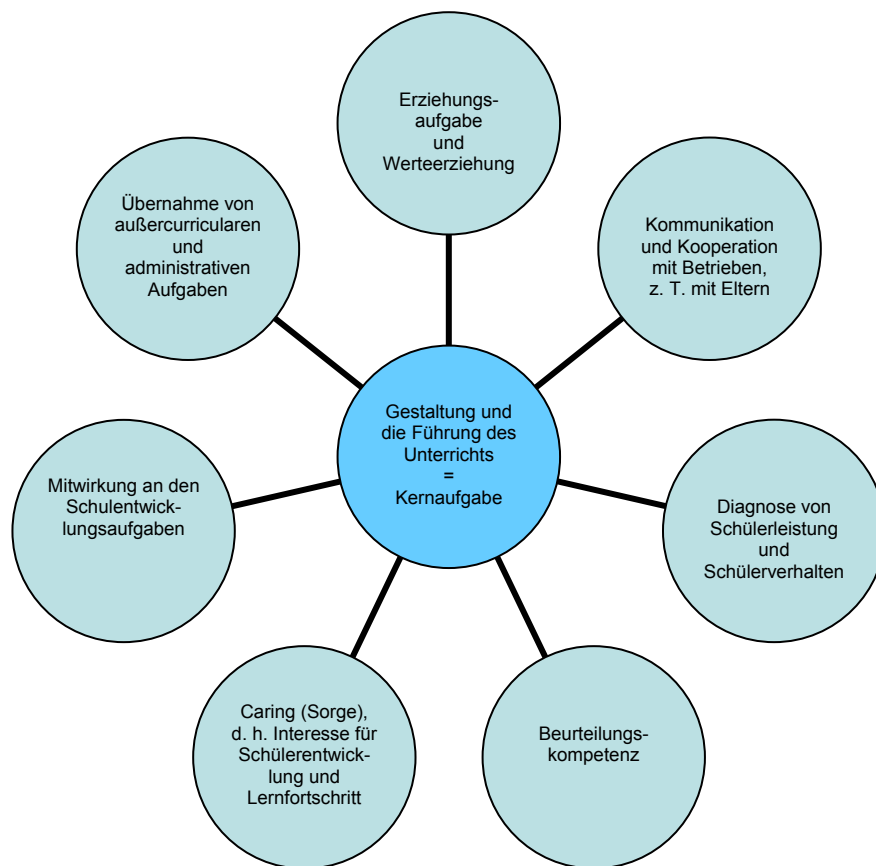


Abb. 10: Aufgaben einer Lehrkraft in beruflichen Schulen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Dubs 2009, S. 22-23)

²⁰³ Vgl. Dubs (2009, S. 22-23).

Die Aufgabenbereiche werden von Rothland/Terhart (2007, S. 17-18) in Anlehnung an die Kultusministerkonferenz (2000) in sechs Aufgaben differenziert, die sich auch in der Abb. 10 wiederfinden:

1. Unterrichten (als Kern des Lehrerberufs)
2. Erziehen
3. Beurteilen
4. Beraten
5. Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen
6. Weiterentwickeln der eigenen Schule.

Hieraus wird deutlich, wie breit gefächert das Aufgabengebiet einer Lehrkraft ist. Dennoch steht im Fokus ihrer Arbeit immer noch das Unterrichten; nicht selten wird eine Lehrkraft leider ausschließlich über die Qualität ihres Unterrichts definiert und bewertet. Hinter den sechs Aufgabennennungen verbirgt sich eine Vielzahl an Kompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen muss, wenn sie ihre Aufgaben erfüllen möchte. Innerhalb der einzelnen Kompetenzen können dann nach Rothland/Terhart (2007) wiederum zentrale Dimensionen herausgefiltert werden, die das Können einer Lehrkraft noch weiter differenzieren:

1. Wissens-Dimension
2. Motivations-Dimension
3. Könnens-Dimension
4. Reflexionsfähigkeit und Routinebildung.²⁰⁴

Die Aneignung dieser Kompetenzen geschieht nicht abrupt von Nicht-Kenntnis zu Kenntnis, sondern entwickelt sich im Laufe der Berufsjahre in Abhängigkeit der individuellen Voraussetzungen einer jeden Lehrkraft. Folglich existieren diverse Entwicklungsstände innerhalb einer Lehrerpoptulation an einer Schule. Grundsätzlich ist dies kein Problem, allerdings muss dafür Sorge getragen werden, dass die Lehrkräfte nicht auf einem minimalen Entwicklungsniveau verweilen, sondern motiviert sind, ihre Kompetenzen aktiv zu erweitern und zu verbessern.²⁰⁵

5.1.2 Regulationshindernisse und Regulationsüberforderungen

Grundsätzlich muss außerdem davon ausgegangen werden, dass jede Aufgabe, auch die einer Lehrkraft, durch organisatorische und technische Rahmenbedingungen eingegrenzt wird. Nicht selten stehen diese Rahmenbedingungen einer befriedigenden Zielerreichung entgegen und verursachen somit einen psychischen Belastungszustand. Die effektive

²⁰⁴ Vgl. Rothland/Terhart (2007, S. 18-19).

²⁰⁵ Vgl. Rothland/Terhart (2007, S. 17-19).

Zielrealisierung wird dann durch sog. Regulationsbehinderungen in Form von Regulationshindernissen oder Regulationsüberforderungen beeinträchtigt.

Übertragen auf die Lehrertätigkeit gilt es nun zunächst, die Aufgabe der Lehrkraft in der konkreten Unterrichtssituation zu benennen und in geeigneter Struktur aufzuzeigen. Im Zentrum der Unterrichtstätigkeit steht die Realisierung von Wissenszuwachs bei den Schülern, d. h. dass die Lehrkraft immaterielle Gegebenheiten in den Schülern nachhaltig verändern soll. Problematisch ist dies deshalb, da die Lehrkraft keinen direkten Einfluss auf das Ergebnis hat, denn die Schüler müssen schlussendlich den Wissenserwerb eigenständig generieren. In diesem Prozess muss die Lehrkraft entsprechend den curricularen und gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie den individuellen Bedürfnissen und Eingangsvoraussetzungen der Schüler flexibel Lernsituationen im Unterricht bereitstellen, in denen die Schüler ihren Lernprozess aktivieren und verbessern können. Außerdem soll dieser Prozess durch einen kooperativen Beziehungs- und Interaktionsprozess begleitet und unterstützt werden.²⁰⁶ Aus der Abb. 11 wird deutlich, welche differenten Unterrichtsanteile auf die Unterrichtsstruktur einwirken und von der Lehrkraft gesteuert oder initiiert werden müssen. Zudem sind die beiden Ausprägungen der Regulationsbehinderungen²⁰⁷, die der Zielerreichung entgegenwirken und schlussendlich zur psychischen Belastung der Lehrkräfte beitragen, dargestellt. Im Kontext der regulierenden Handlungen sei angemerkt, dass Reaktionen auf Regulationshindernisse keinen unmittelbaren pädagogischen Inhalt haben. Vielmehr werden solche Reaktionen von der Lehrkraft häufig als zusätzlicher Zeitaufwand empfunden. Als Messgröße wird hier die Anzahl der notwendigen Interventionen und die dafür eingesetzte Zeit genutzt, um die psychischen Belastungssituationen vergleichbar zu machen.²⁰⁸

²⁰⁶ Vgl. Krause/Dorsemagen (2007a, S. 102-104).

²⁰⁷ Auch im Unterricht wird in eine klassische Zweiteilung in Regulationshindernisse, wie z. B. störende Schüler, und Regulationsüberforderungen, wie z. B. Lautstärke im Klassenzimmer, differenziert.

²⁰⁸ Für detaillierte Informationen vgl. Krause/Dorsemagen (2007a, S. 103-109).

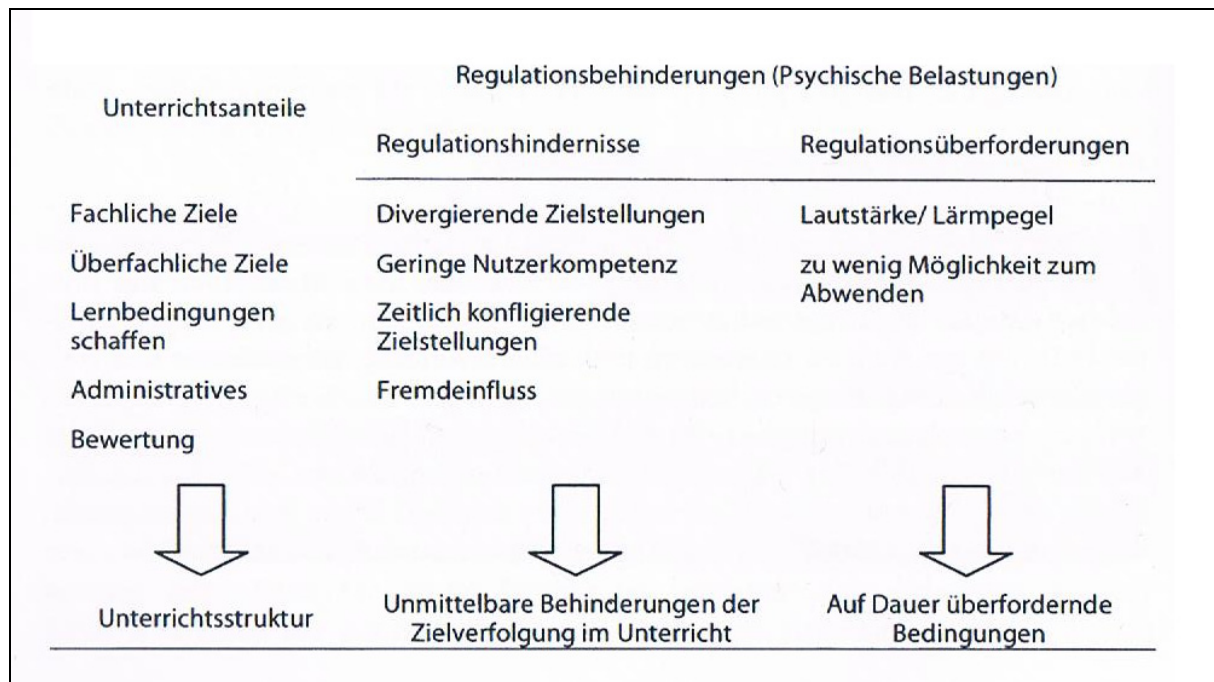


Abb. 11: Systematische Aufteilung der Unterrichtstätigkeit
(Quelle: Krause/Dorsemagen 2007a, S. 104)

Die Konkretisierung der unter Regulationshindernisse zusammengetragenen einzelnen Dimensionen kann aus Tab. 1 entnommen werden.

Konstellation	Spezifizierung der Konstellation		Beispiel
Divergierende Zielstellung (zwischen Lehrkraft und Schüler)	Divergierende Ziele einzelner Schüler ohne Ausbreitung	Passive Zielverweigerung	Schüler nimmt nicht an einem Experiment im Biologieunterricht teil, sondern wartet ab.
		Abweichende Individualhandlung	Schüler schreibt während des Unterrichts private Briefe.
	Divergierende Ziele einzelner Schüler mit Ausbreitung	Abweichende, auf andere Schüler bezogene kooperative Handlung	Zwei Schüler spielen „Schiffe versenken“.
		Abweichende, gegen andere Schüler gerichtete Handlung	Ein Schüler schlägt einem Mitschüler mit dem Mathe-Buch auf den Kopf.
		Abweichende, auf den Lehrer/den Unterricht bezogene kooperative Handlung	Ein Schüler fordert den Lehrer auf, den Unterricht abzubrechen, da heute so schönes Wetter sei. Stattdessen solle man zu einer Eisdielen gehen.
		Abweichende, gegen den Lehrer/den Unterricht gerichtete Handlung	Ein Schüler lacht über das Unterrichtsthema und meint: „So etwas Schwachsinniges habe ich ja noch nie gehört!“
	Divergierende Ziele mehrerer Schüler (Unruhe)		Während der Lehrer den Dia-Projektor anstellt und sich kurz umdreht, beginnen an mehreren Stellen Schülergespräche. Der Geräuschteppich wird immer lauter, zuletzt folgt lautes Gelächter.
Geringe Nutzerkompetenz (im Sinne von fehlenden Schülerkompetenzen)	Handlungen außerhalb des Unterrichts		Schüler hat die Hausaufgaben nicht gemacht.
	Fehlende Sprachkompetenz		Einem Schüler fehlen die notwendigen Deutschkenntnisse, um am Unterricht teilnehmen zu können.
	Fehlende Vorkenntnisse/ fehlendes Wissen		Schüler mit Hauptschulempfehlung geht auf das Gymnasium und kann nun dem Mathematikunterricht nicht folgen.
	Klinisch bedeutsame Verhaltensauffälligkeit		Schüler verletzt sich absichtlich selbst während des Unterrichts mit einer mitgebrachten Schere.
Zeitlich konfligierende Zielstellungen	Individuelle versus kollektive Ziele		Ein Schüler beginnt im Unterricht zu weinen, weil er eine Hausaufgabe falsch gelöst hat. (Die Lehrerin weicht vom Unterrichtsplan ab und geht auf Belange des Schülers ein.)
	Fachliche versus überfachliche Ziele		Während einer Wiederholungsphase zu den binomischen Formeln fangen zwei Schüler an, sich gegenseitig lautstark zu beschimpfen. (Lehrer bricht den Unterricht ab und thematisiert das Soziale Miteinander in der Klasse.)
Fremdeinfluss	Erschwerungen (treten an bestimmten Stellen der Aufgabenbearbeitung auf)		Lehrerin schreibt das Ergebnis der Unterrichtsstunde zum Abschreiben an die Tafel. Da die Tafel sich nicht verschieben lässt, können hinten sitzende Schüler den Text nicht abschreiben.
	Unterbrechungen (können an beliebigen Stellen der Aufgabenbearbeitung auftreten)		Während des Unterrichts kommt eine Sekretärin in das Klassenzimmer, da sie Unterschriften von der Lehrerin benötigt.

Tab. 1: Konkretisierung der Regulationshindernisse

(Quelle: Krause/Dorsemagen 2007a, S. 107)

In diesem Kontext repräsentieren die Dimensionen der Unterrichtsanteile zum großen Teil auch den klassischen Unterrichtsverlauf mit seinen zeitlichen Komponenten. Im unterrichtlichen Alltag wäre es deshalb sinnvoll, zur Reduzierung der Regulationsbehinderungen innerschulische Projekte mit dem sog. RHIA-Verfahren²⁰⁹ zu pilotieren, daraus schul-spezifische Handlungsalternativen zu generieren und sie dann in einer zweiten Phase mit dem gleichen Verfahren zu evaluieren.

5.1.3 Prämissen für die praktische Aufgabenumsetzung

In diesem Zusammenhang definiert Dubs (2009) sinnvolle Lernleistungen wie folgt:

„Sinnvolle Lernleistungen sind aber nicht eindimensional, sondern vielgestaltig. Damit ist gemeint, dass beim Aufbau von Lehrplänen und bei der Gestaltung des Unterrichts kognitive, affektive, volutative und psychomotorische Bereiche des Lernens – oder moderner ausgedrückt

²⁰⁹ Abkürzung für Regulationshindernisse in der Arbeit.

*Fachkompetenzen, soziale und kommunikative Kompetenzen, Methodenkompetenzen und Selbstkompetenzen – in sinnvoller und natürlicher Weise mit pädagogisch wertvollen Frage- und Problemstellungen zu kombinieren sind.*²¹⁰

Die Lehrkräfte müssen anhand der Lehrpläne dann förderliche Unterrichtsarrangements als Transfer in ein funktionsfähiges Klassenmanagement schaffen. Natürlich ist im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells die Lernleistung nur möglich, wenn Motivation und Wille bei den Schülern vorhanden sind. Da die berufliche Schule auf die berufliche Bewährung vorbereiten soll, dürfen die Unterrichtsinhalte auch nicht der Beliebigkeit unterliegen. Ein Lernprozess sollte sich neben dem inhaltlich relevanten Schwerpunkt zudem noch durch Wissensbasierung, Prozessorientierung, metakognitive Orientierung, soziale und kommunikative Orientierung, affektive Orientierung und Selbstdiagnosefähigkeit der Schüler auszeichnen.²¹¹ Daraus folgt, dass der Unterricht eine starke Lernumgebung mit komplexen handlungs- und problemorientierten Lehr-Lern-Arrangements bieten und immer kontextorientiert sein muss, damit die Forderungen an den Lernprozess realisiert werden können. Im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes sollten sich das individuelle Lernen und das kooperative Lernen die Waage halten.²¹² In der Folge kann auch die Lehrkraft mehrere Funktionen haben. Sie kann als Lernberaterin fungieren, als anbietender Akteur oder auch als Lehrende im klassischen Sinne.

5.1.4 Schulische Rahmenbedingungen

Bevor auf die diversen Belastungsmerkmale näher eingegangen wird, soll zuerst ein kurzer Exkurs darüber eingefügt werden, was eigentlich die wichtigsten Merkmale des Lehrerberufs sind und welche Bedingungen sich daraus ergeben.

Der Beruf des Lehrers ist zunächst einmal dadurch gekennzeichnet, dass er zwei Arbeitsplätze hat: einen Arbeitsplatz in der Schule und einen Arbeitsplatz am heimischen Schreibtisch. Diese Dualität eröffnet eine Reihe an potenziellen Schwierigkeiten:

1. In der Gesellschaft wird der Lehrerberuf ausschließlich mit dem ersten Arbeitsplatz in der Schule wahrgenommen, sodass das Bild des Halbtagsjobbers in den Köpfen dominiert.
2. Die Arbeitszeiten am zweiten Arbeitsplatz sind keinen Regelungen unterworfen.
3. Eine Trennung zwischen Arbeit und Beruf ist gerade im privaten Umfeld häufig sehr schwierig.

²¹⁰ Dubs (2009, S. 34).

²¹¹ Vgl. Dubs (2009, S. 34-39).

²¹² Vgl. Dubs (2009, S. 42).

4. Die Freiheiten am zweiten Arbeitsplatz bringen nicht selten Probleme mit sich, da die Freiheiten oft dazu führen können, dass die Entspannungsphasen zugunsten der Arbeitsphasen reduziert werden.
5. Es besteht ein Dilemma zwischen unregelmäßigen Arbeitszeiten am zweiten Arbeitsplatz und strengen Regularien am ersten Arbeitsplatz.
6. Ein weiteres Dilemma besteht zwischen einer prinzipiellen Offenheit im Rahmen der pädagogischen Freiheit im Unterricht und in den Arbeitsphasen zu Hause einerseits und den äußerst stereotypen und geregelten Organisationsstrukturen und Arbeitsstrukturen in der Schule andererseits.

Somit befindet sich der Lehrerberuf immer in Spannungsverhältnissen, Dilemmata und Schwebelagen zwischen Reglementierungen, Selbstregulierungen und pädagogischen Freiheiten.²¹³

Im Unterrichtsgeschehen selbst werden zwar curriculare und zeitliche Vorgaben als Rahmenbedingungen vorgegeben, allerdings ist auch hier der Handlungsraum groß. Das Unterrichtsgeschehen ist ganz allgemein gekennzeichnet durch einige prägnante Faktoren: Zunächst ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schülern nicht freiwillig, sondern wird durch die Tatsache der Schulpflicht begründet. Innerhalb des Systems haben weder Schüler noch Lehrkräfte die Möglichkeit, sich die jeweils andere Partei auszusuchen. Des Weiteren ist die Beziehung von Lehrern und Schülern durch eindimensionale und asymmetrische Strukturen geprägt. Das Schülerverhalten und die Lernleistungen können nicht eindeutig der Lehrkraft zugeordnet werden, denn das erfolgreiche Lernen ist durch deutlich mehr Faktoren als die Lehrerpersönlichkeit determiniert. Zudem hat die Lehrkraft ein höheres Alter mit anderen Erfahrungswerten und einen deutlichen Wissensvorsprung, woran einmal mehr die Asymmetrien zu erkennen sind. Außerdem kann das Ergebnis bzw. der Effekt der Lehrarbeit nicht messbar wahrgenommen werden. Eine eindeutige Kausalbeziehung zwischen dem Tun der Lehrkraft und dem Erfolg der Schüler kann also nicht beschrieben werden. Erschwert wird diese Grundstruktur noch dadurch, dass anders als in anderen Berufsgruppen eine Anerkennung von Leistung nicht zwangsläufig honoriert wird, denn die Beförderung im Schulsystem ist nur einer kleinen Population möglich. Ansonsten kann man eher von einem Beruf ohne Karriere sprechen. Die pädagogische und erzieherische Aufgabe der Lehrkraft wird zusätzlich dadurch erschwert, dass dieser Beruf scheinbar kein Berufsgeheimnis besitzt, denn die Gesellschaft ist der Ansicht, als Konsument des Bildungssystems, als Elternteil, als Ausbildungsbetrieb usw., also als

²¹³ Vgl. Rothland/Terhart (2007, S. 11-14).

Personen, die alle zwangsläufig mit Schule in Berührung gekommen sind, auch die professionelle Kompetenz der Lehrkraft verstehen und kommentieren zu können.²¹⁴

Mit dem Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon ist seit dem 01.12.2009 das 'Recht auf gesunde, sichere und würdige Arbeitsbedingungen' ein soziales Grundrecht gemäß Art. 31. Abs. 1 der Europäischen Grundrechtecharta.²¹⁵

Allerdings ergeben sich bereits Stressoren für Lehrkräfte nicht nur aus dem Unterrichten heraus, sondern auch durch die äußeren organisatorischen Rahmenbedingungen. Dieser Rahmen kann entweder hemmen oder fördern. In welche Richtung die Wirkung am Ende geht, hängt von der Situation selbst und von den personellen Ressourcen ab. Gerade diese Wechselwirkung zwischen Verhalten und Verhältnis gilt es langfristig zu relativieren und mittelfristig sichtbar zu machen. Im Organisationsrahmen können differente Aspekte herausgenommen werden, um sie detaillierter zu beleuchten. In Anlehnung an Heitzmann et al. (2007) werden beispielhaft die organisatorischen und sozialen Faktoren herausgenommen.²¹⁶

Klassenfrequenz

Eine große Klassenfrequenz wird häufig als ein besonders massiver Stressor benannt. Aus den Ergebnissen von Heitzmann et al. (2007) wurde deutlich, dass Lehrkräfte, die in Klassen mit maximal 17 Schülern unterrichten, die Arbeit und die Randorganisationen als deutlich besser wahrnehmen, als es bei Lehrkräften der Fall war, die in Klassen mit bis zu 24 Schülern unterrichten. Das subjektive Empfinden der Klassengröße determiniert scheinbar auch andere organisatorische Aspekte. Ein ähnliches Bild offeriert sich auch für die Schulgröße, d. h. für die Kollegiumsgröße. Lehrkräfte, die an einer kleinen Schule arbeiten, schätzen die Bedingungen dort deutlich besser ein, als dies für Lehrkräfte an großen Schulen der Fall ist. Aus den Untersuchungen wird weiterhin deutlich, dass mit der Schulgröße der Grad der Zufriedenheit und die Motivation determiniert werden.²¹⁷

Ausstattung

Unter dem Begriff der Ausstattung werden hier die räumlichen Bedingungen, die Arbeitsmittel und die Funktionsfähigkeit von Technik subsumiert. Wird die Ausstattung als negativ empfunden, so wirkt sich dies auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus und beeinflusst neben der Unterrichtsqualität auch das soziale Klima sowie die Arbeitsorganisation negativ. Hieraus offeriert sich ein nicht zu unterschätzender Gestaltungsraum, den es zu nutzen gilt.²¹⁸

²¹⁴ Vgl. Rothland/Terhart (2007, S. 14-17).

²¹⁵ Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2012).

²¹⁶ Vgl. Heitzmann et al. (2007, S. 63 ff).

²¹⁷ Vgl. Heitzmann et al. (2007, S. 78-82).

²¹⁸ Vgl. Heitzmann et al. (2007, S. 83).

Klima im Kollegium

Wie bereits mehrfach erwähnt, wirkt ein positives Klima im Kollegium als Protektor und als Entlastungsfaktor. Lehrkräfte, die angeben, ein gutes Klima in der Schule zu haben, fühlen sich besser für die täglichen Aufgaben gerüstet, haben weniger Selbstzweifel und deutlich mehr Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Außerdem verstärkt eine solch positive Wahrnehmung auch die andern bereits benannten Faktoren noch einmal,²¹⁹ z. B. wird eine eher kurze Pause dann als entspannender wahrgenommen oder wirkt weniger dramatisch auf die Lehrkräfte.²²⁰ Grundsätzlich wird hier erstmalig deutlich, dass die Verhältnis- und Verhaltensänderungen miteinander vernetzt sind und gleichzeitig durchgeführt werden müssen, um eine gewisse Effektivität und Entlastungsmomente zur Folge zu haben.

5.2 Lehrerpersönlichkeit

5.2.1 Die verschiedenen Lehrerrollen und Antinomien

Der Lehrerberuf ist einerseits von vielfältigen Erwartungshaltungen verschiedener Beziehungspartner und andererseits von einem vielfältigen Aufgabenspektrum geprägt, sodass folglich eine Lehrkraft täglich komplizierte Entscheidungsalternativen abwägen und sich schlussendlich entscheiden muss. Die Alternativen treten in den verschiedensten Situationen auf, sodass die Lehrkräfte mit diesem Bewusstsein und den damit einhergehenden Rollenkonflikten leben und diese auch aushalten müssen. Die Tab. 2²²¹ gibt die wichtigsten Erwartungshaltungen, Rollenbilder und Aufgaben von Lehrkräften wieder.

²¹⁹ Vgl. Heitzmann et al. (2007, S. 85-87).

²²⁰ Die Lehrkräfte sehen dann bestimmte negative Punkte durch die sogenannte „Klima-Brille“.

²²¹ Für den beruflichen Bereich kann anstelle der Erwartungshaltung der Eltern auch die der Betriebe alternativ benannt werden.

Erwartungen	„Lehrerrollen“	Aufgaben
1. Erwartungen der <i>Schüler</i> Wissensvermittlung Beratung, Hilfe Führung, Anleitung Orientierung Freundschaft Sexualität	Fachmann, Wissender Berater, Helfer Vorbild Freund, Kumpel Geschlechtsrolle	Unterrichten Beraten, helfen Erziehen Zusammenarbeiten
2. Erwartungsträger <i>Eltern</i> Wissensvermittlung Förderung Zusammenarbeit Beratung, Hilfe Entlastung, Verwahrung	Fachmann Partner Ratgeber, Helfer Entlaster	Unterrichten Zusammenarbeiten Beraten, erziehen Aufbewahren, beaufsichtigen
3. Erwartungsträger <i>Kollegen</i> Anteilnahme Unterstützung, Entlastung, Hilfe Solidarität	Arbeitskollege Interessent, Freund Mithelfer, Berater Mitstreiter	Kooperieren Helfen, unterstützen Beraten
4. Erwartungsträger <i>Vorgesetzte</i> Alles soll „funktionieren“ Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung Legitimation der Schule Entwicklung der Schule Weiterbildung, indiv. Entwicklung	Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Organisator Funktionsstelleninhaber Imagepfleger, Bericht Schulentwickler Lernender	Verwalten, organisieren, beaufsichtigen, innovieren Funktionsaufgaben übernehmen Öffentlichkeitsarbeit betreiben
5. Erwartungsträger <i>Öffentlichkeit</i> Wissensvermittler (Qualifikation) Enkulturation Allokation Integration/Legitimation Beratung Verwahrung und Wiederherstellung	Fachmann Beurteiler Schullaufbahnberater, Berufsberater Erzieher Verwahrer, Therapeut	Unterrichten Beurteilen Beraten Erziehen Aufbewahren

Tab. 2: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben

(Quelle: Rothland/Terhart 2007, S. 20)

Betrachtet man die in Tab. 2 genannten Erwartungen, Rollenvorgaben und Aufgaben, wird noch einmal deutlich, wie widersprüchlich zum Teil die Erwartungen der einzelnen Personengruppen sind und in welchem Spannungsverhältnis die Lehrkräfte in ihre Rollen finden müssen. In den unterschiedlichsten Situationen sind diese somit aufgefordert, sich für eine Herangehensweise und somit für eine Rolle zu entscheiden, auch wenn sie z. B. in einem situativen oder inhaltlichen Konflikt mit sich selbst stehen. Diese Spannungsverhältnisse nennt Helsper (1996; 2000)²²² auch Antinomien.²²³ In seinen Ausführungen zu den Antinomien benennt Helsper (1996; 2000) sechs Spannungsfelder, mit denen sich eine Lehrkraft klassischerweise auseinandersetzen muss. Diese sind in Tab. 3 zusammengefasst.

²²² Vgl. Helsper (1996; 2000), zit. nach Rothland/Terhart (2007, S. 21).

²²³ „Unter dem Begriff Antinomien können Spannungsverhältnisse gefasst werden, deren jeweilige gegensätzliche Pole für sich genommen beide ihre Berechtigung haben, im Prinzip gleichwertig und jeweils anzustreben sind, aber aufgrund ihrer prinzipiellen Gegensätzlichkeit nicht beide gleichzeitig zur Anwendung kommen können und unter bestimmten Bedingungen unterschiedlich gewichtet werden (müssen).“ Rothland/Terhart (2007, S. 21).

Antinomie	Deskription der Antinomie
Nähe-Distanz-Antinomie	Nähe zu den Schülern vs. professionelle Distanz zu den Schülern
Antinomie von Person und Sache	Vermittlung von universalem und abstraktem Wissen vs. alltagsnahe Vermittlung in „Schülersprache“
Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz	Gleichbehandlung der Schüler vs. individuelle Förderung eines jeden einzelnen
Antinomie von Organisation und Interaktion	Schulische Rahmenbedingungen und Rahmenpläne als Organisationsgerüst vs. Schüler-Lehrer-Interaktionen im Unterricht
Antinomie von Autonomie und Heteronomie	Erziehung zur Autonomie vs. Abhängigkeiten der Schüler
Antinomie von Entscheiden und Handeln in Unsicherheit	Geforderte Erwartungen und Rollenbilder vs. permanente Unsicherheit im Ergebnis

Tab. 3: Klassische Antinomien im Lehrerberuf

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper 1996; 2000, zit. nach Rothland/Terhart 2007, S. 21-22)

Die eigentliche Leistung der Lehrkräfte besteht in diesem Zusammenhang darin, dass sie trotz der Antinomien in der Lage sind, einen produktiven Lehr-Lern-Prozess zu gestalten, obwohl die Prozesse nicht durch Konsense und Eindeutigkeiten gekennzeichnet sind.

5.2.2 Idealmodell der Lehrerpersönlichkeit

In den pädagogischen Diskussionen wird in vielen Ansätzen eine humanistische Lehrerpersönlichkeit gefordert, die es versteht, eine pädagogische Atmosphäre und erzieherische Interaktionen aufzubauen, damit eine Lernumwelt entsteht, in der das Affektive²²⁴ sich in natürlicher Art und Weise entfalten kann. Studien zum Thema, was eine gute oder schlechte Lehrerpersönlichkeit an Merkmalen mit sich bringen muss, konnten keine Zuschreibungen zu bestimmten Merkmalen hervorbringen. Dennoch können einige Verhaltensmerkmale (vgl. Abb. 12) zusammengetragen werden, aus denen erwartbar abgeleitet werden kann, dass ihr Vorhandensein auf eine humanistisch geprägte Lehrerpersönlichkeit schließen lässt.

²²⁴ Vgl. für die Ziele der affektiven Erziehung Dubs (2009, S. 356-360).

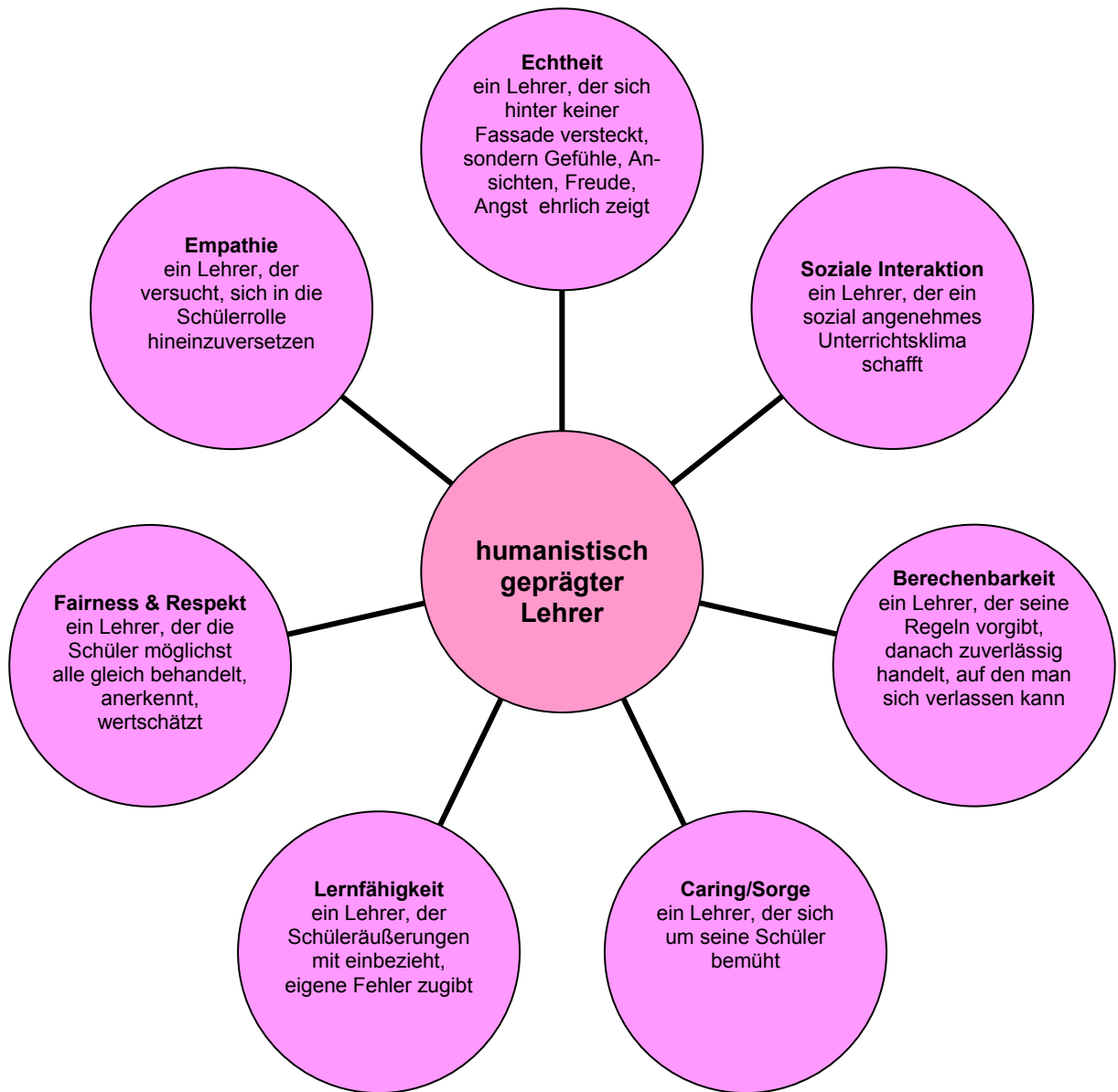


Abb. 12: Verhaltensdimensionen von humanistischen Lehrerpersönlichkeiten
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Dubs 2009, S. 365-368)

Ein humanistisch geprägter Lehrer mit den in Abb. 12 aufgeführten Verhaltensmerkmalen sieht seine pädagogische Aufgaben neben der Motivation zur Leistung auch darin, die Schüler zu unterstützen und zu beraten, das Selbstkonzept der Schüler zu stärken und sie zu einem nachhaltig stabilen, im Gleichgewicht befindlichen Ich zu führen. Wünschenswert ist demzufolge eine humanistische und effektive Lehrerpersönlichkeit, die ein Gleichgewicht zwischen kognitiven, affektiven, sozialen und volutativen Lernzielen herstellt.²²⁵

²²⁵ Vgl. Dubs (2009, S. 368).

Eine Lehrkraft muss in den verschiedensten Bereichen eine Expertin bzw. eine Spezialistin sein. In Lehr-Lern-Interaktionen ist die Lehrkraft die fachliche Expertin, besitzt die Kompetenz, situativ zu lehren, zu beraten und zum Lernen zu motivieren bzw. anzuleiten, besitzt die nötige diagnostische Kompetenz, um die Lernvoraussetzungen sowie die Lernfortschritte zu erkennen. Außerdem ist die Lehrkraft in der Lage, eine begründete Lernleistungsforderung zu formulieren und diese auch schülernah mittels eines breiten didaktisch-methodischen Repertoires umzusetzen. Zusätzlich wird von der Lehrkraft gefordert, dass sie ein ehrliches Caring vollzieht, vertrauenswürdig und unterstützend ist. Sie interessiert sich für ihre Schüler, kümmert sich um deren Belange und steht gerade auch bei Problemen und Schwierigkeiten als Gesprächspartnerin zur Verfügung. Im Kontext mit dem Erziehungsauftrag lehrt sie Wertschätzung, Respekt sowie Anerkennung. Des Weiteren formuliert sie Regeln, um lernförderliche Unterrichts- und Klassensituationen herzustellen, und setzt ggf. Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen ein.

Auf Unterrichtsebene verhält sich die Lehrkraft in der Regel als „Einzelkämpferin“, aber idealerweise ist sie mit einem Klassenteam vernetzt. Auf Schulebene sollte sie eine Teamplayerin sein und sich als ein Teil der Schulentwicklung verstehen. Um die Prozesse zu optimieren, sollte sich die Lehrkraft mit sich, der Schule und den Schülern identifizieren können.

Um die vielfältigen Anforderungen und Belastungen zu bewältigen, muss eine Lehrkraft physisch und psychisch belastbar sein und für genügend Ausgleich im privaten Kreis sorgen. Ergänzend sollte sich die Lehrkraft auch fort- und weiterbilden. Außerdem sollte die Lehrkraft menschliche Qualitäten wie Gerechtigkeitsgefühl, Glaubwürdigkeit, berechenbares Verhalten, Ehrlichkeit und Offenheit besitzen. Eine realistische, aber zugleich optimistische Grundhaltung wäre ebenfalls wünschenswert.²²⁶

Der Entwicklungsprozess einer Lehrkraft sollte abschließend immer durch eine kritische Selbstreflexion im didaktischen, motivationalen, methodischen, inhaltlichen, verhaltensbezogenen (auf Lehrkräfte und auf Schüler gleichermaßen), führungstechnischen Bereich geprägt sein.²²⁷ Gerade die Reflexivität ist Ausdruck eines hohen Maßes an Professionalität. Kurzum: Die theoretischen Ansprüche an die Lehrkräfte sind realitätsfremd bzw. illusorisch und können nicht umgesetzt werden. Würde allerdings von jeder Anspruchsgröße ein kleiner Aspekt berücksichtigt werden, dann wären die Lehrkräfte im unterrichtlichen Alltag bereits einen Schritt weiter.

²²⁶ Vgl. Dubs (2009, S. 564-565).

²²⁷ Anhand welcher Merkmale dieser Reflexionsprozess erfolgen kann, stellt Dubs dar. Vgl. Dubs (2009, S. 566-571).

5.2.3 Implizite Persönlichkeitstheorie

Bevor explizit auf die implizite Persönlichkeitstheorie im Hinblick auf die Begrifflichkeit, die Methodik der Erfassung sowie deren Funktion eingegangen wird, sollen zunächst zur Sensibilisierung einleitende Gedanken vorangestellt werden.

Grundsätzlich definieren Lehrkräfte Erziehungsziele, die gleichzeitig Ausdruck dafür sind, welche Schülermerkmale vonseiten der Lehrkräfte als wünschenswert empfunden werden. Zudem sollte eine Lehrkraft auch nur solche Ziele anstreben, die realistisch betrachtet durch die jeweilige Schülerklientel theoretisch erreichbar wären. Dieses Konstrukt beruht jedoch auf der Grundannahme, dass durch das Agieren der Lehrkraft bestimmte Schülermerkmale berührt werden, die sich wandeln und verändern, die variieren und sich wechselseitig beeinflussen können.

Folglich kann aus einem vorgegebenen Ist-Zustand von Schülermerkmalen durch Einflussnahme der Lehrkraft ein wünschenswerter zukünftiger Soll-Zustand generiert werden. Insofern eröffnet sich aus diesem Ansatz die Fragestellung, wie Lehrkräfte diese Vorstellungen über ihre Schüler ordnen und organisieren. Hofer (1986) bezeichnet diesen Strukturierungsvorgang als „implizite Persönlichkeitstheorie“.²²⁸

5.2.3.1 Die Begrifflichkeit

Im alltäglichen Umgang mit Merkmalen von Persönlichkeiten wird häufig aufgrund der Existenz eines Merkmals sofort darauf geschlossen, dass ein anderes Merkmal vorhanden sein muss bzw. das Vorhandensein eines anderen Merkmals wird sofort ausgeschlossen. Dieser Ansatz kann unter dem Begriff der subjektiven Persönlichkeitstheorie zusammengefasst werden. Werden hingegen wissenschaftlich erzeugte Aussagen und Verhältnisse bestimmter Merkmalsorganisationen beleuchtet, spricht Hofer (1986) von der expliziten Persönlichkeitstheorie. In der vorliegenden Arbeit interessieren die Aussagen und Erkenntnisse über die implizite Persönlichkeitstheorie.

Eine essenzielle Fragestellung im Kontext der subjektiven Persönlichkeitstheorie ist, wie und ob sich das „konkrete Verhalten ihrer Träger in interpersonalen Situationen“²²⁹ formt. Die impliziten Persönlichkeitstheorien sind abgrenzbare Parts der subjektiven Persönlichkeitstheorien, die sich auf die Persönlichkeit anderer Menschen fokussieren. Die subjektiven Persönlichkeitstheorien greifen in der Regel auf Wenn-Dann-Wirkungen zurück, sodass einer Person, wenn sie eine bestimmte Eigenschaft²³⁰ besitzt, unterstellt wird, dass dann entweder eine andere Eigenschaft oder eine bestimmte Reaktion²³¹ daraus resultiert. Es existieren zahlreiche und vernetzte Wenn-Dann-Relationen, die allesamt im Gedächtnis kategorisiert

²²⁸ Hofer (1986, S. 69).

²²⁹ Hofer (1986, S. 70).

²³⁰ Dies wird bei Hofer auch als subjektives Datum bezeichnet. Vgl. Hofer (1986, S. 70).

²³¹ Dies wird bei Hofer auch als subjektive Hypothese bezeichnet. Vgl. Hofer (1986, S. 70).

und abgelegt wurden und je nach Situation aus diesem Speicher aufgerufen und somit aktiviert werden können.²³²

„Die implizite Persönlichkeitstheorie eines Menschen ist das Insgesamt an Annahmen, die er über die Zusammenhänge und Organisation von Eigenschaften bei anderen Menschen besitzt.“²³³

Dabei teilen sich die getroffenen Annahmen zum einen in die Art der Eigenschaft selbst auf und zum anderen in die Art und Weise, wie diese Eigenschaften zusammen wirken. Geprägt wurde dieser Ansatz dadurch, dass davon ausgegangen werden kann, dass Menschen bei der Wahrnehmung und Einschätzung von Mitmenschen, bei der Eindrucksbildung bestimmte Bilder, Merkmalsausprägungen oder Eigenschaften im Kopf haben und sich aus diesen Vorstellungen bestimmte Erwartungen herausbilden, die die Existenz oder das Zusammenspiel von bestimmten Eigenschaften erfordern.²³⁴ Im Kontext dieser Arbeit, die als Protagonisten die Lehrkräfte und Schüler in den Fokus stellt, eröffnet sich hieraus die Frage, inwieweit und wie ausgeprägt die Lehrkräfte die Schüler mittels der subjektiven Theorien in die diversen Dimensionen differenzieren. Die von den Lehrkräften genutzten Dimensionen zur Klassifizierung sind auf der einen Seite als relativ konstant zu verstehen, damit sie als Grundkonstruktion fungieren, und auf der anderen Seite als variabel zu deklarieren, da sie durch den Unterricht und den damit einhergehenden erzieherischen Prozess aus Sicht der Lehrkraft verändert werden können. Ausschlaggebend für den jeweiligen definitiven Ansatz ist die Frage, inwieweit sich dies im Unterricht operationalisieren lässt. In Zuge dessen soll nun ein kurzer Exkurs in die vier wichtigsten Erfassungsmöglichkeiten erfolgen.²³⁵

5.2.3.2 Funktionen

Damit die Lehrkräfte erfolgreich unterrichten, müssen sie aus einer geringen Informationsdichte sowie aufgrund ihrer alltäglichen Unterrichtsbeobachtungen versuchen, Ereignisse vorherzusagen, valide Aussagen für die ganze Lerngruppe zu treffen und auf deren Spezifika in entsprechender Art und Weise zu reagieren. Die Erkenntnisse werden nicht selten nach unlogischen und empirisch nicht nachweisbaren Schritten ermittelt, dennoch sind sie der Schlüssel dazu, dass der Unterrichtsprozess in einem Workflow bleibt. In diesem Kontext hat die implizite Persönlichkeitstheorie eine Gestaltungsfunktion innerhalb der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler. Die implizite Persönlichkeitstheorie eröffnet einen Fächer an Schülerdimensionen, auf dessen Grundlage die Lehrkraft für jeden Schüler einen Ist- und

²³² Vgl. Hofer (1986, S. 70).

²³³ Vgl. Hofer (1986, S. 71).

²³⁴ Diese Vorstellung wird in der Theorie von diversen Wissenschaftlern auch anders bezeichnet, z. B. als Haloefekt (Thorndike, 1920), logischer Fehler (Newcomb, 1931), Eigenschaftsinferenz (Bruner und Tagiuri, 1954), Eigenschaftsimplikation (Hays 1958).

²³⁵ Vgl. Hofer (1986, S. 71).

einen Soll-Zustand definiert, sodass hier eine Wahrnehmungskomponente in der interpersonellen Beziehung abgebildet wird. Die Lehrkraft beachtet in diesem Zusammenhang insbesondere jene Schülereigenschaften, die rein funktional betrachtet das Ziel, erfolgreich dem Unterricht zu folgen, ermöglichen. Zudem wird das Gesamtbild noch um die subjektiven Eindrücke der Lehrkraft ergänzt. In der Summe entsteht somit ein Abbild von Merkmalsdimensionen eines Schülers. Dieses nutzt die Lehrkraft, um daraus weitere Eigenschaften und Verhaltensmuster zu schlussfolgern und um beispielsweise schulische Erscheinungen²³⁶ in die Kausalitätsklammer einzuordnen. Außerdem bildet die Lehrkraft aus den gegebenen und wahrgenommenen Merkmalsbündeln Erwartungen an den einzelnen Schüler und prognostiziert dessen zukünftiges Verhalten oder seine Erfolgschancen. Am Ende fungieren die beiden Teile der Persönlichkeitstheorien als Grundlage für die Deskription von Personen-Kategorien.²³⁷ Für die Lehrkraft ist es somit ein Leichtes, die Schüler einer Lerngruppe zu clustern und in entsprechende Untergruppen einzuordnen. Diese Eingruppierung erleichtert es ihnen, im Alltag mit entsprechenden Maßnahmen und Handlungen auf die jeweiligen Teilpopulationen der Lerngruppe zu reagieren und mit ihnen zu agieren. Die Lehrkräfte haben sich dadurch einen scheinbaren Wissensvorteil „anbeobachtet“ und „interpretiert“.

Wie aus den oben beschriebenen Ausführungen deutlich wird, handelt es sich bei impliziten Persönlichkeitstheorien gerade in Bezug auf die Lehrkräfte um folgendes Phänomen. Die Lehrkräfte beobachten bei den Schülern bestimmte Eigenschaften und leiten daraus Erwartungen für weitere Eigenschaftsbündel ab oder stellen für den schulischen Werdegang Hypothesen aufgrund aktueller Merkmalausprägungen an. Im Anschluss versucht die Lehrkraft, die aufgestellten Hypothesen durch das Sammeln von Informationen und durch Beobachtungen im Unterricht zu bestätigen oder das Schülerbild zu ergänzen. Je nach Dimensionscharakter und Korrelationsgrad ist natürlich die Beobachtung nur mit einem relativen Wahrscheinlichkeitsgrad zu nutzen, sodass der Grad der tatsächlichen Gewissheit je nach Eigenschaftsdimension stark variieren kann.

Aus der Lehrerperspektive können die Personenmerkmale, die den Schülern zugeschrieben werden, in erwünschte oder unerwünschte Merkmale differenziert werden. In der Literatur werden die beiden Endpunkte der Skala als Pole bezeichnet. Da die Frage nach erwünschten und unerwünschten Eigenschaften bei Schülern immer von der Perspektive einer jeden Lehrkraft determiniert wird, ist deutlich, dass damit die Zieldimensionen je nach Lehrkraft andere sein können, sodass in diesem Kontext von heterogenen Zielen gesprochen werden kann. Dennoch darf davon ausgegangen werden, dass gerade jene Zieldimensionen, die den alltäglichen Umgang mit Schülern essenziell prägen und

²³⁶ Z. B. Versagen oder Lernerfolg.

²³⁷ „Kategorien bilden eine Taxonomie, deren mittlere Ebene eine Typologie darstellt, welche ein Maximum an Informationen bei einem Minimum an kognitivem Aufwand ermöglicht.“ Vgl. Hofer (1986, S. 74-75).

mitbestimmen, für die gesamte Lehrerpapulation homogen sind.²³⁸ Nach Hofer (1986) kann also davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte hinsichtlich der allgemeinen Dimensionen wie intellektuelle Ausstattung, Motivation, soziales Verhalten und emotionale Stabilität bzw. Labilität eine eher homogene Vorstellung haben und gerade auf der spezifizierenden Ebene, auf der die Konkretisierung der allgemeinen Dimensionen erfolgt, heterogenere Beschreibungen anführen.²³⁹ Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für die Ziele an sich: Für die Zielkomplexe Persönlichkeit mit den Zielbereichsdimensionen Selbstständigkeit, soziale Kompetenz und Leistungsmotiviertheit und Leistung mit der Zielbereichsdimension fachliche Kompetenz herrscht eine relativ einheitliche Ansicht vor. Hingegen variieren die Einschätzungen zu den Elementarzielen je nach Lehrertyp.²⁴⁰ Es ist wichtig zu wissen:

„Die implizite Persönlichkeitstheorie enthält Annahmen einer Person über die Struktur von Dispositionen. Dispositionen sind abstrakte, generalisierte und als relativ überdauernd angenommene Persönlichkeitsmerkmale. Diese sind meist nicht direkt beobachtbar. Sie müssen erst erschlossen werden aus Verhaltensweisen und Begebenheiten, die der unmittelbaren Beobachtung oder Erfahrung zugänglich sind.“²⁴¹

Nach Hofer (1986, S. 104) erfolgt die Eindrucksbildung bei Lehrkräften nach einem bestimmten Schema:

Stufe 1: Objektive Wahrnehmung des konkreten Verhaltens

Stufe 2: Eindrucksbildung durch Isolierung und Selektion von Teilen der Verhaltenspunkte

Stufe 3: Implizite Persönlichkeitstheorie durch Attribution auf weitere Eigenschaften

Stufe 4: Informationsintegration, indem die Eigenschaften zusammengefasst und zu gewichteten Dimensionen transferiert werden

Stufe 5: Erstellen eines Globalbildes eines Schülers

Nachdem sich die Lehrkraft ihren Eindruck gebildet hat, werden die Globalbilder der Schüler durch die Lehrkraft weiter nach Schülerkategorien geclustert und den einzelnen Gruppen werden kognitive Fähigkeiten zugeordnet.²⁴² Zudem nutzen Lehrkräfte Ursache-Wirkung-Schemata, um die Ausprägung bestimmter Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu erklären. Dies ist ein sehr subjektives und naives Vorgehen, um Erklärungen zu generieren. Bemerkenswert ist, dass Lehrkräfte nicht selten auch Faktoren zur Erklärung heranziehen, die außerhalb der Schülerpersönlichkeit liegen.²⁴³ Im Zusammenhang mit der Erwartungsbildung und der impliziten Persönlichkeitstheorie ist es jedoch für die theoretische

²³⁸ Vgl. Hofer (1986, S. 98-100).

²³⁹ Vgl. Hofer (1986, S. 100).

²⁴⁰ Vgl. Hofer (1986, S. 55).

²⁴¹ Hofer (1986, S. 100).

²⁴² Vgl. Hofer (1986, S. 105).

²⁴³ Vgl. Hofer (1986, S. 106).

Betrachtung wichtig zu wissen, dass die implizite Theorie eine Voraussetzung für die Erwartungsbildung und nicht mit dieser gleichzusetzen ist.²⁴⁴ Auf Grundlage von „Handlungs-Ergebnis-Erwartungen“²⁴⁵, die die Lehrkräfte bilden, werden nicht einzelne Schüler, sondern Schülergruppen als Repräsentanten eines Schülertyps klassifiziert. Infolgedessen generieren die Lehrkräfte nicht selten auch Erwartungen über zukünftige Schülerergebnisse.²⁴⁶

5.2.4 Lehrerpersönlichkeiten im Zeichen von Stereotypen

Um auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft einzugehen, benötigen die Lehrkräfte „einen die Differenz akzeptierenden Habitus.“²⁴⁷ Neben der Akzeptanz muss dieser Habitus sich auch in den Unterrichtsarrangements und in den Interaktionsmustern widerspiegeln. Außerdem sollten die Lehrkräfte neben weiteren Heterogenitätskompetenzen auch über eine interkulturelle Kompetenz verfügen. Helmke (2009) konstatiert als zwingend notwendig einen kritischen

„Umgang mit Stereotypen, die Überwindung einer ethnozentrischen Sichtweise und das Entwickeln von Verständnis für andere Kulturen, Religionen, Sprachen und Sitten.“²⁴⁸

5.2.4.1 Umgang mit Stereotypen

Eine Lehrkraft hat innerhalb der Schule die Funktion, die Schüler in ihrem Kompetenzerwerb zu fördern und schlussendlich auch zu beurteilen. Trotz der wünschenswerten Professionalität kann aber das Handeln einer Lehrkraft durch Faktoren wie persönliche Einstellung und Erwartung, Überzeugung, Erfahrungen sowie kulturelle Stereotypen determiniert werden. In den nachstehenden Ausführungen wird auf einzelne Stereotypen detaillierter eingegangen.

Ganz allgemein versteht man unter Stereotypen, dass aufgrund von bestimmten Eindrücken und Eigenschaften bestimmten Personen automatisch spezifische Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben werden. Lippmann (1922) hat dieses Phänomen auch als „Bilder in unseren Köpfen“²⁴⁹ zusammengefasst. Die Stereotypenbildung vereinfacht die Wahrnehmungsprozesse und die Kognition dahingehend, dass bestimmte Personen aufgrund von bestimmten Merkmalen einer Gruppe zugeordnet werden. Mit dieser Gruppe werden dann ganz spezielle Erwartungen und Erfahrungen verbunden. Diese Bilder in unseren Köpfen oder die beobachtbaren Eigenschaften und Merkmale einer Person lösen bestimmte Erwartungshaltungen aus und determinieren somit die Wahrnehmung. Die Konsequenz solcher Prozesse ist, dass die Personen nur noch als Gruppenmitglieder und nicht mehr als

²⁴⁴ Vgl. Hofer (1986, S. 107).

²⁴⁵ Hofer (1986, S. 107).

²⁴⁶ Vgl. Hofer (1986, S. 107-108).

²⁴⁷ Hirschauer/Kullmann (2010, S. 351), und ergänzend vgl. Hagedorn (2010, S. 406 f).

²⁴⁸ Helmke (2009, S. 250), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 352).

²⁴⁹ Vgl. Lippmann (1922), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 352).

Individuen wahrgenommen werden. Stereotypenbildung ist in Gesellschaften ein normales Konstrukt. Allerdings darf das Bewusstsein, dass man Stereotypen erkennt, nicht dazu führen, dass man diese akzeptiert oder gar befürwortet bzw. mit Vorurteilen belegt. Zu einem Vorurteil wird ein Stereotyp erst dann, wenn die Person glaubt, dass der Stereotyp tatsächlich der Wahrheit entspricht.²⁵⁰

Da Stereotypen die Wahrnehmung und damit schlussendlich auch die Interaktionen determinieren, haben sie gerade im Kontext mit schulischen Interaktionen eine essenzielle Bedeutung.²⁵¹

5.2.4.2 Stereotypenbildung bei Lehrkräften

Einige Studien (vgl. z. B. Lüddecke (2005); Marburger et al. (1997); Allemann-Ghionda et al. (2006, S. 262); Auernheimer et al. (2001) zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 353-354)) indizieren, dass auch manche Lehrkräfte sich bestimmter Stereotypen bedienen, auch wenn keine Indizien für eine Systematik existieren, andere Lehrkräfte hingegen haben eine sehr differenzierte Sichtweise auf ihre Schüler. Lüddecke (2005) weist in seinen Untersuchungen nach, dass Lehrkräfte Schüler mit Migrationshintergrund mit Stereotypen belegen. Schüler mit Migrationshintergrund werden häufiger mit Merkmalen wie verhaltensauffällig, generelle Verständnisschwierigkeiten, Sprachproblemen usw. belegt. Neben dieser Ausprägung einer Substereotype werden häufig auch in den Untersuchungen mit unteren Sozialschichten stereotype Bilder seitens der Lehrkräfte verbunden, die den Wahrnehmungsprozess determinieren.²⁵² Nicht selten wird somit die Leistungsfähigkeit von Schülern mit geringem sozio-ökonomischen Status unterschätzt. Außerdem lassen sich auch geschlechtsspezifische Stereotypisierungen in den Perspektiven der Lehrkräfte nachweisen. Der Klassiker in diesem Bereich ist, dass Schüler eher die Naturwissenschaftler und Schülerinnen eher die Sprachbegabten sind.²⁵³

Die Kognition solcher Stereotype kann sich auf die Wahrnehmungen und Interaktionen von Lehrkräften im unterrichtlichen Alltag auswirken und determiniert somit auch die Leistungserwartungen gegenüber bestimmten Schülergruppen.²⁵⁴

Im Hinblick auf die Geschlechtersozialisation existieren in der Gesellschaft und folglich auch in den Schulen stereotype Muster, die sich insbesondere in der Berufsschule durch die Wahl der Berufe ausprägen.

²⁵⁰ Vgl. Devine (1989a), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 353).

²⁵¹ Vgl. Hirschauer/Kullmann (2010, S. 353).

²⁵² Vgl. Stahl (2007); Jungbluth (1994), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 354).

²⁵³ Vgl. Ludwig (2007); Heller et al. (2001); Keller (2001); Rustemeyer (1999); Ziegler et al. (1998), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 354).

²⁵⁴ Vgl. Hirschauer/Kullmann (2010, S. 355).

„Strukturelle Merkmale der Gesellschaft reproduzieren Geschlechterdifferenzen als sozio-kulturell bedingte spezifische Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale von beiden Geschlechtern.“²⁵⁵

Wird die Schulleistung beider Geschlechter miteinander verglichen, so fällt auf, dass hier deutliche Leistungsdifferenzen zuungunsten der Jungen bestehen.²⁵⁶ Außerdem existieren qualitative Leistungsdifferenzen, die in deutschen Schulen nach stereotypen Geschlechtmustern auftreten. In anderen Ländern sind diese Differenzen nicht mit dem Geschlecht gekoppelt, sodass davon auszugehen ist, dass durch pädagogische Gestaltung Veränderungen im Bereich der Geschlechterdifferenzen zu erreichen sind.²⁵⁷ Um jedoch eine geschlechtergerechte Bildung zu realisieren, bedarf es pädagogischer Handlungsstrategien, die für einen gleichgewichtigen Kompetenzerwerb beider Geschlechter eintreten. Eine solche Unterrichtsstruktur muss von Flexibilität und Beweglichkeit durchzogen sein und setzt eine sensible und systematische Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen voraus. Das entscheidende Merkmal ist, dass ein solcher Unterricht am Ende gerade keine Hierarchie der Geschlechter postuliert.²⁵⁸

5.2.4.3 Wirkungsweisen von Stereotypen

Wirkung von Stereotypen auf Leistungserwartungen und Unterrichtshandeln

„Es ist inzwischen hinreichend belegt, dass Erwartungen von Lehrpersonen einen Prädiktor für die Leistungen von Schülerinnen und Schüler darstellen und wohl auch als Einflussfaktor für diese angesehen werden können.“²⁵⁹

Dieses Phänomen wird in der wissenschaftlichen Literatur als Pygmalion-Effekt titulierte. Die Verhaltensweisen der Lehrkräfte werden von den Vermutungen über Schülerfähigkeiten, -interessen und -präferenzen determiniert und können dadurch die Motivation, die Leistungen und Interessenlagen der Schüler beeinflussen. Kurzum, Erwartungseffekte im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung auf Lehrerseite existieren und beeinflussen das professionelle Handeln.²⁶⁰

Wirkung von Stereotypen auf die Beurteilungspraxis

Jene Lehrkräfte, die stereotype Muster im Hinblick auf den Migrationshintergrund, aber auch den sozio-ökonomischen Background nutzen, sind folglich in ihrem Urteil und ihrer Leistungsprognose beeinflussbar.

²⁵⁵ Kaiser (2009, S. 64).

²⁵⁶ Vgl. Kaiser (2009, S. 65).

²⁵⁷ Vgl. Kaiser (2009, S. 66-67).

²⁵⁸ Vgl. Kaiser (2009, S. 68-69).

²⁵⁹ Hirschauer/Kullmann (2010, S. 355).

²⁶⁰ Vgl. Hirschauer/Kullmann (2010, S. 355-356).

„Lehrpersonen scheinen mitunter Schwierigkeiten zu haben, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund adäquat zu beurteilen.“²⁶¹

Auch der sozio-ökonomische Status scheint für die Beurteilungspraxis von Lehrkräften eine nicht unwesentliche Rolle zu spielen.²⁶² Grundsätzlich sind diese Züge menschlich. Allerdings darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, dass die Lehrkräfte durch die Beurteilung maßgeblich die gesellschaftliche Mitwirkung und den beruflichen Werdegang der Schüler beeinflussen und lenken, sodass die Beurteilung der Lehrkraft unter Stereotypen einen beträchtlichen Wirkungskreis zieht. Deshalb ist es besonders für die Lehrkräfte und viel mehr noch für die Schüler notwendig, dass die Lehrkräfte sich nicht von sog. kulturellen Stereotypen im professionellen Handeln beeinflussen lassen, sondern sich bemühen, die Schüler differenziert und möglichst objektiv zu schulen und zu beurteilen. Um diese Professionalität der Lehrkräfte zu schulen oder zu stärken und die Erwartungseffekte zu reduzieren, sollten verschiedene Schulungsstufen berücksichtigt werden:

1. Bereits in der Lehrerausbildung muss eine Konfrontation mit Stereotypen und den damit einhergehenden Zuschreibungen erfolgen.
2. Berufsbezogene Fortbildungen müssen als Teil der Lehrerprofessionalisierung angeboten werden.
3. Schul- und kollegiumsinterne Professionsentwicklung muss nachhaltig implementiert werden, um den Umgang mit Schülervarianzen zu verbessern.²⁶³

5.2.5 Schülerkategorisierung seitens der Lehrkräfte

Das Erreichen bestimmter Erziehungs- und Lernziele setzt voraus, dass bestimmte Schülermerkmale vorhanden sind. Die existenten Schülermerkmale mit ihrer Verknüpfung untereinander sowie deren gegenseitige Abhängigkeiten bezeichnet Hofer (1986) als implizite Persönlichkeitstheorie. Außerdem konstatiert Hofer (1986) weiter, dass gerade die Lehrkräfte diesen Ansatz nutzen, um Verhaltensweisen von Schülern wahrzunehmen sowie zu interpretieren. Schlussendlich werden dann durch die Lehrkräfte die einzelnen Schülerpersönlichkeiten in vorher wahrgenommenen Kategorien eingruppiert. Jede Kategorie wird dann durch die jeweilig zugeordnete Merkmalskonfiguration eindeutig durch die Lehrkraft beschrieben. Es versteht sich von selbst, dass die jeweilige Lehrkraft eine endliche Anzahl an Kategorien für sich bildet. Diese Schülerkategorien bilden für die Lehrkraft dann die Basis für die Schülerzuordnung und somit für die implizite Persönlichkeitstheorie.²⁶⁴

²⁶¹ Hirschauer/Kullmann (2010, S. 356). Vgl. hierzu in Ergänzung Diefenbach (2002), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 356).

²⁶² Vgl. Stahl (2007), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 357).

²⁶³ Vgl. Hirschauer/Kullmann (2010, S. 358-359).

²⁶⁴ Vgl. Hofer (1986, S. 139).

5.2.5.1 Prinzip der Personenkategorisierung

Allgemein wird unter einer Kategorie eine definierte Anzahl von Objekten verstanden, die eine gewisse Äquivalenz besitzen. Transferiert man dies auf die von Lehrkräften gebildeten Schülerkategorien, so darf festgehalten werden, dass bestimmte Merkmalsausprägungen wie Begabung, Anstrengungsbereitschaft, Disziplin und viele weitere Aspekte als Abgrenzungsindikator der jeweiligen Kategorie fungieren. Daher erfolgt aufgrund des Vorhandenseins oder des Fehlens einer solchen Eigenschaft die Zuordnung oder Selektion zu der einzelnen Kategorie. Am Ende dieses Zuordnungsprozesses werden dann unterschiedlichste Persönlichkeiten zu einem Typus zusammengefasst.

„Auf der horizontalen Dimension besteht ein Kategoriensystem aus der Menge der Kategorien, in die eine Person die Objekte einteilt.“²⁶⁵

Hofer (1986) bezeichnet weiter eine Schülerkategorie als

„die kognitive Repräsentation einer Menge von Schülern, die aufgrund ihrer Ähnlichkeit in einigen Merkmalen nicht als gleich, aber als äquivalent angesehen werden.“²⁶⁶

Lehrkräfte bilden diese Typen nach deren individueller Bedeutung, und die Personenkategorisierung ist folglich in der impliziten Persönlichkeitstheorie ein essenzieller Baustein. Die Zuordnung zu einer Kategorie wird durch einen ständigen Vergleich innerhalb einer Schülerpopulation vollzogen. D. h. dass innerhalb der Population die wesentlichen Merkmale für die einzelnen Schüler bejaht oder verneint werden. Am Ende sind somit die Schüler unterschiedlicher Kategorien auch für die Lehrkraft als different erkannt, obwohl diese Differenzen gar nicht der Realität, sondern lediglich dem konstruierten Kategoriensystem der Lehrkraft entsprechen. Eine Folge dieses Zuordnungsprozesses²⁶⁷ sind Verzerrungen in der Urteilsbildung. Im unterrichtlichen Alltag werden in der Regel mindestens zwei Kontrastgruppen durch die Lehrkraft gebildet, die durch eine deutliche partielle Unterschiedlichkeit der zugeordneten Schüler gekennzeichnet sind.

Auf der vertikalen Ebene werden die Kategorien von einem taxonomischen System von Kategorien umgeben, die durch die Inklusion innerhalb einer Schülerpopulation gekennzeichnet ist.

„Jede Kategorie in einem System wird durch die jeweils höhere vollständig eingeschlossen.“²⁶⁸

In diesem Kontext muss also nach den basalen Schülerkategorien für eine Lehrkraft geschaut werden. Dieser gesamte Prozess der Kategorienbildung wird determiniert durch die Kognition über Reizaufnahme der Lehrkraft. Grundsätzlich kann im unterrichtlichen Alltag davon ausgegangen werden, dass eine Lehrkraft mindestens drei Kategorien für sich bildet:

²⁶⁵ Hofer (1986, S. 140).

²⁶⁶ Hofer (1986, S. 140).

²⁶⁷ Nach Hofer gibt es zwei unterschiedliche Wege, um die Zuordnung vorzunehmen. Vgl. hierzu Hofer (1986, S. 141-142).

²⁶⁸ Hofer (1986, S. 142).

die guten Schüler und die schlechten Schüler als Kontrastgruppe und eine Gruppe von Schülern, die nicht in die anderen beiden Gruppen eingeordnet werden können.²⁶⁹

5.2.5.2 Taxonomien von Schülerkategorien

Es steht außer Frage, dass Lehrkräfte im alltäglichen Umgang mit Schülern diese gedanklich in Kategorien einordnen. Die verschiedenen Verhaltensweisen der Schüler werden von den Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet, sodass auch die Reaktionen auf diese Verhaltensweisen different sind. Die subjektiven Erwartungen, pädagogische Einstellungen und Emotionen der Lehrkräfte determinieren diesen Vorgang zusätzlich. Ein Merkmal, nach dem die Schüler meistens durch die Lehrkräfte differenziert werden, ist die Leistungsfähigkeit. Außerdem scheinen nach wissenschaftlichen Erkenntnissen die Sitzordnung oder auch die „Aktionszonen“²⁷⁰ innerhalb der Klasse ein Indikator für die Kategorisierung zu sein, denn die Lehrkräfte nehmen unterschiedliche Impulse aus den einzelnen gedanklich angelegten Aktionszonen wahr. Daraus leiten die Lehrkräfte zumeist die Bereitschaft zur Mitarbeit ab. Weiterhin ist zu beobachten, dass die Lehrkräfte zu den jeweiligen Aktionszonen unterschiedliche Bezugsgrade haben, d. h. dass Lehrkräfte nach Hofer (1986) zum „Front- und Zentrumsphänomen“²⁷¹ neigen. Als weitere Merkmale, die zu einer Typenbildung herangezogen werden, können noch die Anstrengung, die Aktivität, die Schulleistung, die Disziplin, das Interesse und die Begabung genannt werden.²⁷² Schlussendlich wird auch hier wieder die bereits oben angeführte Dreigliederung umgesetzt. Nach diesen drei Grunddimensionen können weitere differenzierte Ebenen aufgezeigt werden. Die unterschiedlichen Ebenen und Aufgliederungen sind in Abb. 13 dargestellt.

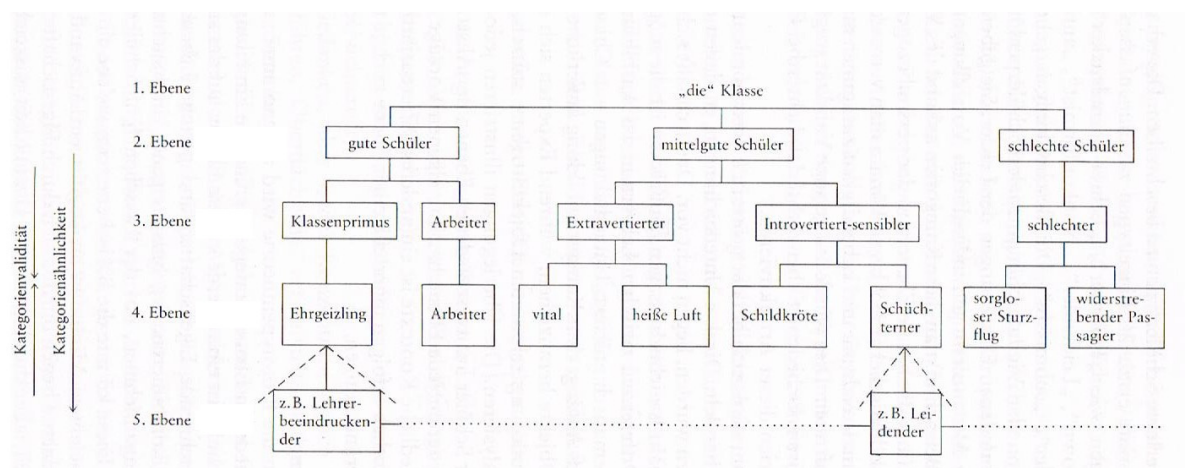


Abb. 13: Eine vorläufige Schülertaxonomie
(Quelle: Hofer 1986, S. 154)

²⁶⁹ Vgl. Hofer (1986, S. 144-145).
²⁷⁰ Hofer (1986, S. 146).
²⁷¹ Hofer (1986, S. 146).
²⁷² Vgl. Hofer (1986, S. 147-153).

Bei der Betrachtung der Abb. 13 ist zu beachten, dass dies nur eine mögliche Systematisierung oder Typisierung ist, denn jede Lehrkraft wird durch individuelle Differenzlinien die Kategorien und Ebenen anders benennen, da die alltäglichen Situationen und Erfahrungswerte sowie die Gewichtungen bestimmter Ausprägungen unterschiedlich sind. Dennoch ist die Existenz von Kategorien unstrittig.²⁷³

Unabhängig von den gewählten Ebenen darf festgehalten werden, dass bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensweisen der Schüler die entscheidenden Größen sind, welche subjektive Meinung und Einstellung eine Lehrkraft zu einem Schüler hat und welche Bedeutsamkeit sie den einzelnen Kriterien zuordnet.²⁷⁴ Folglich bildet jede Lehrkraft nach der Verarbeitung der kognitiven Impulse aus einer Klasse einzelne Gruppen und ordnet die Schüler diesen zu.

5.2.6 Eindrucksbildung – Verarbeitung von Informationen und Eindrücken

Die Verarbeitung von neuen Schülerinformationen wird durch die vorher konstruierten Schülerkategorien gesteuert. Folglich werden relativ am Anfang eines Schuljahres auf Basis gesicherter Informationen und beobachteter Merkmale die Schüler in die vorher festgelegten Schülerkategorien eingruppiert. Problematisch ist, dass eine einmal getroffene Zuordnung nur sehr schwer zu revidieren ist, da die Informationskapazität begrenzt ist und dies zu einem eher kontinuierlichen Eindrucksfluss führt. Dennoch muss an dieser Stelle konstatiert werden, dass Eindrücke eigentlich keineswegs absoluten Charakter besitzen, sondern vielmehr als relativ zu betiteln sind.

Prozess der Eindrucksbildung

„Der Prozess der Eindrucksbildung kann als semantische Kategorisierungsaufgabe aufgefasst werden.“²⁷⁵

D. h. ein Schüler wird in eine von vielen konstruierten Kategorien eingeordnet, indem ein Vergleich der Schülermerkmale mit den Kategoriemerkmale erfolgt. Sollten einige Informationen fehlen, um ihn einer Kategorie zuzuordnen, wird die Lehrkraft für sich fehlende Informationen ergänzen. Dies kann bedeuten, dass auch Merkmale der Kategorie, die der Schüler eigentlich nicht besitzt, nun am Schüler wahrgenommen werden. Da Informationsverarbeitungen zu den unterschiedlichsten Zeitpunkten stattfinden, werden diese in gedanklichen Skripten gesammelt. Die Zuordnung zu einer Kategorie ist umso leichter für die Lehrkraft, je mehr prototypische Merkmale der Schüler besitzt. Außerdem spielen die persönlichen Kognitionen der Lehrkräfte wie Erwartungen, Befürchtungen, Erfahrungen, Zielvorstellungen und Handlungsskizzen bei der Informationsaufnahme eine nicht zu

²⁷³ Vgl. Hofer (1986, S. 153).

²⁷⁴ Vgl. Hofer (1986, S. 146-147).

²⁷⁵ Hofer (1986, S. 168).

unterschätzende Rolle. In diesem Prozess ist die Vollständigkeit der Eindrucksbildung abhängig von der Schülermerkmalskonsistenz,²⁷⁶ der Güte im Vergleich zum Prototyp der gewählten Kategorie, von der Kategorieprägnanz²⁷⁷ sowie der Informationsqualität.²⁷⁸ Im Hinblick auf die Informationsqualität lässt sich feststellen, dass Lehrkräfte ihren eigenen Beobachtungen mehr vertrauen als von anderen Lehrkräften mitgeteilten Informationen bzw. Etikettierungen.²⁷⁹

Die Verarbeitung späterer Informationen

Eine Kategoriezuordnung eines Schülers ist bei einem für die Lehrkraft gesicherten Informationsstand relativ stabil. Weist hingegen die Zuordnung Informationslücken auf, dann wird eher von einem instabileren Konstrukt ausgegangen. Bei einer stabilen Zuordnung wird somit eine eher große Änderungsresistenz erwartbar sein und Informationen, die eigentlich auf eine Kategorienveränderung hinweisen, werden gedanklich abgewehrt, ignoriert oder vergessen (Perseveranz-Phänomen). Die Revision des Lehrereindrucks ist abhängig von der Häufigkeit des Auftritts der revisionswürdigen Information, der Auffälligkeit der neuen Information, der eigenen Urteilssicherheit, der Bewertung der Informationsquelle, inwieweit sich Lehrkräfte durch die neuen Informationen in ihrer eigenen Handlungskompetenz angegriffen fühlen und inwieweit die neue Information ihren Freiheitsspielraum eingrenzt.²⁸⁰ Außerdem neigen Lehrkräfte dazu, eindruckskonforme Ereignisse durch eigene Handlungen zu provozieren, wodurch sich selbst erfüllende Prophezeiungen entstehen.

Die Genauigkeit der Informationsverarbeitung

Die Genauigkeit eines Eindrucks führt dazu, inwiefern ex post eine Auswahl an Handlungen erfolgt. In diesem Kontext kann davon ausgegangen werden, dass die Bildung von Stereotypen eine effektive Handlung nach sich zieht, weshalb auch in diesem Zusammenhang den Stereotypen eine ökonomisierende Funktion zugeschrieben wird. Ab einem bestimmten Grad an Falschheit des Eindrucks wird jedoch die Handlung ineffektiv. Gerade in dieser Gratwanderung liegt auch eine Herausforderung des professionellen Handelns einer Lehrkraft. Die Genauigkeit der Informationsverarbeitung ist von zwei Punkten abhängig: der Genauigkeit der Merkmalseinschätzung und der Genauigkeit der Annahmen über Eigenschaftszusammenhänge. Problematisch ist jedoch, dass es auch Lehrkräften schwerfällt, den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen richtig einzuschätzen, sodass zum Teil „illusorische Korrelationen“ auftreten können.²⁸¹

²⁷⁶ Vgl. Hofer (1986, S. 174).

²⁷⁷ Vgl. Hofer (1986, S. 174-175).

²⁷⁸ Vgl. Hofer (1986, S. 175-179).

²⁷⁹ Vgl. Hofer (1986, S. 168-180).

²⁸⁰ Vgl. Hofer (1986, S. 182-183).

²⁸¹ Vgl. Hofer (1986, S. 189-195).

Ursachenzuschreibung

Für Lehrkräfte ist es wichtig, die Ereignisse und deren Ursachen möglichst genau zu analysieren, um aus den möglichen Lösungs- bzw. Handlungsalternativen die richtige Wahl zu identifizieren. Die Analyse der Ursache setzt jedoch eine vertrauensvolle und ehrliche Lehrer-Schüler-Beziehung voraus, da ggf. einige Ursachen durch die Lehrkraft nicht selektiert werden können.²⁸²

„Unter Ursachenattribution versteht man den kognitiven Vorgang, in dem ein Lehrer bestimmten Faktoren eine kausale Funktion im Hinblick auf ein aufgetretenes Ereignis zuschreibt.“²⁸³

Gerade Lehrkräfte schließen von Verhaltensweisen der Schüler auf deren Ursachen. Die Lehrkraft bedient sich hierbei der Konsensinformation, der Konsistenz der Schülerinformationen über Zeit und Situation sowie der Distinktheitsinformationen. Allerdings ist auch festzustellen, dass Lehrkräfte das gleiche Ereignis bei unterschiedlichen Schülern auf unterschiedliche Ursachen zurückführen und somit auch unterschiedlich reagieren. Es versteht sich von selbst, dass die Zuschreibungsperspektive eines Schülers u. U. andere Ursachen benennt als dies eine Lehrkraft tun würde.

5.2.7 Gefühle als tangierende Einflussvariable

Wenn aus der Perspektive der Lehrkraft der Unterricht nach Plan läuft, dann treten zumeist Gefühle auf, die positiv belegt sind, z. B. Befriedigung oder Zufriedenheit. Solche positiven Gefühlszustände äußern sich meistens, wenn mit Problemverursachern wie Arbeitsunlust, Umgang mit Schülervarianzen, der Leistungsüberprüfung u. v. a. in geeigneter Form umgegangen wurde und die Lehrkraft ist der Ansicht, die Situation zu beherrschen. Ebenfalls treten positive Gefühle auf, wenn sich die Schüler diszipliniert und kooperativ im Unterricht verhalten und mitarbeiten. Negative Gefühle wie Angst, Hilflosigkeit, Ärger und Stress treten vermehrt dann auf, wenn z. B. abweichendes Schülerverhalten, Verhaltensauffälligkeiten, Lärm, schlechte Arbeitsbedingungen, Zeitdruck oder schlechtes Schulklima herrschen. Mit diesen Belastungsmomenten korrelieren meistens Gefühlszustände wie erschöpft, frustriert, verärgert, gestresst, angespannt, nervös, ängstlich u. v. m.²⁸⁴ Lehrkräfte empfinden durch die negativen Aktionen der Schüler oder der Randbedingungen Blockaden ihres eigenen Tuns, das schlussendlich bei ihnen zu Ärger führt.

„Ärger tritt umso stärker auf, je höher die Ärgerbereitschaft der Person ist und je stärker der anderen Person Absichtlichkeit unterstellt wird. Häufiger Ärger kann zum Gefühl von Angst und Hilflosigkeit führen.“²⁸⁵

²⁸² Vgl. Hofer (1986, S. 196).

²⁸³ Hofer (1986, S. 206).

²⁸⁴ Vgl. Hofer (1986, S. 332 ff).

²⁸⁵ Hofer (1986, S. 342).

Eine andere Form der Angst²⁸⁶ kann sich darin manifestieren, dass Lehrkräfte sich immer im Spannungsfeld von Antinomien bewegen und somit die Angst verspüren, für ihren Auftrag nicht genügend qualifiziert zu sein. Denn es besteht ein deutliches Ungleichgewicht zwischen den Ansprüchen und den illusorischen Zielen und Erwartungen an eine Lehrkraft und deren ungenügender Qualifikation einerseits und der Fehleinschätzung der Lehrerleistungsfähigkeit durch Bildungspolitiker andererseits.²⁸⁷ Solche Zielkonflikte können mit Schuldgefühlen, Ratlosigkeit, Entschlusslosigkeit, aber auch mit Entfremdung einhergehen. Kurzum bedeutet dies, dass die Paradoxien die Lehrkräfte stark belasten können.

Wenn das Gefühl der Enttäuschung überwiegt, wird des Öfteren mit Resignation reagiert. Steht hingegen Angst im Fokus, so wird der Grad an Kontrolle innerhalb des Unterrichts deutlich zunehmen und es kommt zu kustodialen Einstellungen.²⁸⁸

„Außerdem wird ihr [der Angst, M.-T. Wittig] wahrscheinlich mit kognitiven Verarbeitungsstrategien begegnet, wie z. B. das Absenken des Erfolgsniveaus, externale Zuschreibung von Problemen, Ausblenden von Zielen, welche mit anderen in Widerspruch stehen.“²⁸⁹

Alle Gefühle der Lehrkräfte münden dann in einer emotionalen Einstellung zum eigenen Beruf.

„Allgemeine Arbeitszufriedenheit wird hier aufgefasst als Ergebnis des Umgangs mit Gefühlen, die auf Einzelhandlungen und Einzelsituationen bezogen sind.“²⁹⁰

Viele Lehrkräfte in diversen Untersuchungen äußern sich hoch zufrieden mit ihrem Beruf und empfinden ihn als emotional positiv. Auf der anderen Seite gibt es auch viele Lehrkräfte, die deutliche Belastungssymptome zeigen und die außerdem mit ihren negativen Emotionen nicht befriedigend umgehen können. Eine Folge davon ist eine emotionale, körperliche und geistige Erschöpfung. Ergänzt wird dieser labile Zustand dann noch durch eine negative Assoziation mit den Schülern. Beides zusammen mündet dann in einem Gefühl der mangelnden Erfüllung.

„Der Lehrerberuf ist konflikthaft angelegt. So werden auch die Gefühle und die darauf bezogenen Befindlichkeiten immer zwiespältig sein.“²⁹¹

5.3 Lehrerprofessionalisierung und Professionsstandards

Das Lehren wird in Leitlinien häufig als Profession verstanden.

„Der Begriff der Professionalität sei ein ‘verursprachlichter’ Terminus; denn er habe eine ‘ubiquäre erziehungswissenschaftliche Präsenz erlangt’.“²⁹²

In diesem Zusammenhang differenzieren Schratz et al. (2008) fünf Handlungsdomänen, die als Grundsteine der professionellen Lehrerhandelns zu verstehen sind:

²⁸⁶ Angst besitzt als Gefühl die beiden Richtungen der Aufgeregtheit und der Besorgtheit.

²⁸⁷ Vgl. Hofer (1986, S. 337).

²⁸⁸ Vgl. Hofer (1986, S. 344-348).

²⁸⁹ Hofer (1986, S. 348).

²⁹⁰ Hofer (1986, S. 348).

²⁹¹ Hofer (1986, S. 353).

²⁹² van Buer et al. (2009, S. 26).

1. Reflexions- und Diskursfähigkeit
2. Professionsbewusstsein
3. Kollegialität
4. Differenzfähigkeit
5. Personal Mastery.²⁹³

Einen anderen Ansatz bzw. ein anderes Modell im Hinblick auf die professionelle Kompetenz stellt die Abb. 14 dar, die das dreistufige Gesamtmodell (1. Stufe professionelle Kompetenzen, 2. Stufe Kompetenzbereiche, 3. Stufe Kompetenzfacetten) von Kunter et al. (2009) am Beispiel von Mathematiklehrern zeigt.

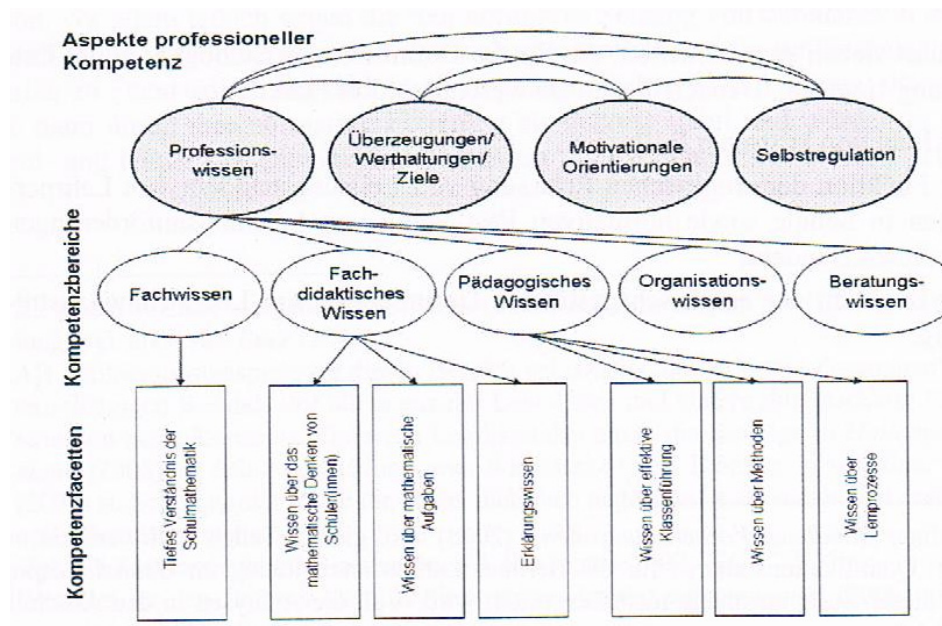


Abb. 14: Modell der professionellen Kompetenz

(Quelle: Kunter et al. 2009, S. 155, zit. nach van Buer et al. 2009, S. 35)

Eine Lehrerpersönlichkeit ist charakterisiert durch relativ stabile Wesensmerkmale, die ggf. durch eigenes Lernen oder durch Weiterbildung usw. verändert werden können. Daneben werden als Grundstein noch Fachwissen und unterrichtsrelevante Kompetenzen in die Expertise mit eingepflegt. Besonders auffällig ist hier, dass Lehrkräfte zumeist bemüht sind, ihren Habitus zu vertuschen, denn das von der Profession Lehrkraft abgeleitete Adjektiv „lehrerhaft“ besitzt in der gesellschaftlichen und schulischen Sprache eher eine negative Konnotation.²⁹⁴

²⁹³ Vgl. Schratz et al. (2008), zit. nach van Buer et al. (2009, S. 29-30).

²⁹⁴ Vgl. Helmke (2010, S. 105).

Aus der Sicht der Bildungspolitik ist eine gute Lehrkraft geprägt durch:

- Freude am Beruf
- Wertschätzung und Anerkennung der Schüler gegenüber
- Professionalität, d. h. Förderung der Schüler, Ausbildung und fachliches Engagement.

Diese die Profession bestimmenden Termini sind zeitlos und zusätzlich durch zahlreiche weitere affektiv-emotionale Kriterien bestimmt.²⁹⁵

Besonderes hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften aufgrund von deren Vorbildfunktion in zwei Richtungen wirken:

1. Sie beeinflussen die Unterrichtsqualität (vgl. Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009) Abschnitt 4.2.1) und somit indirekt das Schülerverhalten.
2. Sie beeinflussen direkt das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler.²⁹⁶

Dramatisch wird es, wenn die Persönlichkeit einer Lehrkraft viele negative Merkmalsausprägungen bündelt, denn dann wirkt sich auch dies in doppelter Hinsicht negativ aus. Nach Helmke et al. (2010)²⁹⁷ können einige Ansätze differenziert werden, welche die unterrichtsrelevanten Lehrermerkmale zu gruppieren versuchen und diese somit als Mittelpunkt der Professionalisierung hervorheben:

1. Wissen und Expertise
 - a. Fachwissen
 - b. fachübergreifende pädagogische Kompetenz
 - c. fachdidaktische Kompetenz
 - d. curriculares Wissen
2. Lehrerpersönlichkeit
 - a. Selbstreflexion
 - b. epistemologische Überzeugung
3. Schlüsselkompetenzen für den Unterricht
 - a. Fachkompetenz
 - b. didaktische Kompetenz
 - c. Klassenführungskompetenz
 - d. Diagnosekompetenz
4. Kompetenzstandards (erwartetes Kompetenzprofil einer Lehrkraft)
 - a. Sachkompetenz
 - b. unterrichtsrelevante Personenmerkmale und Orientierungen
 - c. diagnostische Expertise
 - d. Standards im Lehrerhandeln.

²⁹⁵ Vgl. Helmke (2010, S. 111).

²⁹⁶ Vgl. Helmke (2010, S. 112).

²⁹⁷ Vgl. Helmke (2010, S. 113-114).

5.3.1 Kompetenzstandards

Tab. 4 gibt einen Überblick über die wünschenswerten Kompetenzstandards der Lehrkraft sowie eine Spezifizierung, indem konkrete Aspekte zur Beschreibung herangezogen werden.

Kompetenzstandard	Konkretisierung
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • unabdingbar: Fachlichkeit • Beherrschung der zu vermittelnden Lehrinhalte • aber auch: fachdidaktische, pädagogische und psychologische Aspekte und Strukturen • Klassenmanagement
unterrichtsrelevante Personenmerkmale und Orientierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsmotiv der Lehrkraft/Einstellung der Lehrkraft zum eigenen Fach und zum Unterricht • Engagement/Enthusiasmus • Lebendigkeit und Überzeugung in Sprache, Gestik, Mimik • subjektive Theorien/epistemologische Überzeugungen steuern vielfach unbewusst den Unterricht mit • unabdingbar: Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen Unterrichts/der eigenen Person • Humor, aber möglichst wenig Ironie
diagnostische Expertise	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, Schüler zutreffend und möglichst urteilsgenau einzuschätzen • methodisches, prozedurales und konzeptuelles Wissen über die Schüler, ihre Leistung und deren Voraussetzungen • Beachten der Gütekriterien eines diagnostischen Urteils: Objektivität, Reliabilität, Validität (Unterricht ist allerdings kein wissenschaftliches Testverfahren, sodass die Kriterien eher deklaratorisch zu verstehen sind) • Beachten der unterschiedlichen Dimensionen: Personen- vs. Aufgabenmerkmale, fachlicher oder überfachlicher Bezug, Status vs. Potenzial, Selbst- und Fremddiagnose²⁹⁸ • Kenntnis der drei Urteilskomponenten: Niveau, Streuung und Rangordnung • richtiges Erfassen der Schülerinformationen/strukturierter Diagnosezyklus²⁹⁹
Professionsstandards aus Sicht der Bildungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Standards als Anforderungsmaß/Norm • vgl. internationale Standards wie INTASC oder NBPTS aus den USA, PHZ-Schwyz aus der Schweiz³⁰⁰ • vgl. weitere Perspektiven wie z. B. die zwölf Gruppen von Standards nach Oser³⁰¹ (empfehlenswert, da sie sehr konkret formuliert und somit überprüfbar sind) • vgl. Standards des Lehrerhandelns der KMK • SchulG für Berlin und Handlungsrahmen Schulqualität Berlin

Tab. 4: Kompetenzstandards für Lehrkräfte
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Helmke 2010, S. 114-163)

²⁹⁸ Vgl. Helmke (2010, S. 134-135).

²⁹⁹ Vgl. Helmke (2010, S. 142-143).

³⁰⁰ Vgl. Helmke (2010, S. 143-150).

³⁰¹ Vgl. Oser (2001, S. 230 f.), zit. nach Helmke (2010, S. 153-156).

„Es ist deshalb nur konsequent, wenn sich die KMK und alle Bildungs- und Lehrgewerkschaften auf eine Beschreibung des Berufsbildes von Lehrkräften geeinigt haben, in der der Lehrerschaft der Status von 'Experten für das Lernen' zugewiesen wird. Als die Kernaufgabe von Lehrkräften wird dabei die 'gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation' angesehen.“³⁰²

5.3.2 Ausgewählte heterogenitätsbezogene Kompetenzen

Die mehrdimensionalen Heterogenitäten der Schüler stellen eine hohe Anforderung an das Kompetenzprofil der Lehrkraft dar. Unabhängig von der gewählten Umgangsform und deren Konzeption tangieren die Disparitäten alle Bereiche der Lehrerprofessionalisierung. Ein förderlicher Umgang ist also eine Querschnittsaufgabe im Kontext der pädagogischen Arbeit. Häufig wird aber im unterrichtlichen Alltag eher eine Überforderung von den Lehrkräften geäußert als eine geeignete Qualifizierung.³⁰³ Ziel muss es aber sein

„zu einer spezifischen Kompetenz, bei der Lehrer – unter Einbeziehung von Kenntnissen über Schülvoraussetzungen und Sachstrukturen – Wissen über eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Zugangs-, Erklärungs- und Veranschaulichungsmöglichkeiten zu einzelnen Lehrgegenständen haben“³⁰⁴

zu gelangen. Das Wissen hat dabei drei Spezifika: Es ist spezifisch für ein Fach, eine Lerngruppe und eine Situation.

Eine Lehrkraft kann des Weiteren bereits mit ihrer Persönlichkeit, aber natürlich auch mit ihrem Wissen und Können unmittelbaren Einfluss auf die Unterrichtsgeschehnisse nehmen und die Beziehungsebenen zu Schülern, Kollegen und Betrieben maßgeblich mitgestalten.³⁰⁵

Die wichtigsten Kompetenzen, die als konstitutiv für die Umsetzung von Lösungskonzepten für den produktiven Umgang mit Heterogenität in der Literatur genannt werden, werden im Folgenden detailliert beschrieben.

5.3.2.1 Diagnostische Kompetenz

Ein Bestandteil für ein professionelles und produktives Handeln mit der Vielfältigkeit von Schülern, das in vielen Beiträgen³⁰⁶ postuliert wird, ist die Fähigkeit der Lehrkraft, heterogene Voraussetzungen durch eine geschulte Diagnosekompetenz wahrzunehmen, um somit die bestmögliche Förderung zu ermöglichen. Denn ist die diagnostische Kompetenz hoch und werden zusätzliche Hilfestellungen gegeben, so ist es sehr wahrscheinlich, dass

³⁰² Helmke (2010, S. 124), und Teilzitat Arnold (2001), zit. nach Helmke (2010, S. 124).

³⁰³ Vgl. Strasser (2011, S. 21).

³⁰⁴ Einsiedler (2007), zit. nach Strasser (2011, S. 21).

³⁰⁵ Vgl. Strasser (2011, S. 22).

³⁰⁶ Vgl. z. B. Horstkemper (2006), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 114).

auch der Lernerfolg optimal ist. Eine Differenzierungsmaßnahme kann nur so gut sein wie die Diagnose ex ante. Dies setzt jedoch eine stärkere Professionalisierung der Diagnosekompetenz der Lehrkräfte voraus. Deshalb deklariert Helmke (2010) die Diagnosekompetenz auch zur Katalysatorvariable.³⁰⁷

Die Schwierigkeit, die sich hierbei eröffnet, ist, dass die diagnostische Kompetenz jedoch eine Doppelfunktion besitzt: individuelle Förderung und Selektion durch die Konzeption und Bewertung von Klassenarbeiten, Tests usw. Folglich differenziert sich die Diagnosekompetenz in einen scheinbar guten Teil der Förderdiagnostik³⁰⁸ und einen scheinbar schlechten Teil der Selektionsdiagnostik. Eine kurze Gegenüberstellung findet sich in Abb. 15.

	Selektionsdiagnostik	Förderdiagnostik
Funktion der Diagnostik	Dokumentation der Lernleistung; Grundlage für Selektionsentscheide	individuelle Lernförderung; adaptiver Unterricht; Beratung
Methoden beim Diagnostizieren	verschiedene Formen der Leistungsmessung	Beobachtung; Lehr-Lerngespräch; Lernstandserfassung etc.
Form der Rückmeldung	Zensuren oder Noten	Rückmeldegespräch; Analyseergebnisse; Reflexion
Folgen	langfristig in Bezug auf die Schullaufbahn	kurzfristig in Bezug auf den anschließenden Unterricht

Abb. 15: Unterscheidung von Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik
(Quelle: Buholzer 2012, S. 98)

Die Gegenüberstellung zeigt bereits, dass diese beiden Diagnoseformen einander nicht ergänzen, sondern, obwohl widersprüchlich, nebeneinander in der Schule berücksichtigt werden sollen. Dies führt zu einem Dilemma, das die Lehrkraft auch nicht auflösen kann. Sie muss versuchen, beide Kontrastansprüche in ein erträgliches Gleichgewicht zu bringen.³⁰⁹

Die förderorientierte Lerndiagnose, die einen wichtigen Beitrag im Umgang mit Heterogenität leisten kann, ermöglicht es der Lehrkraft, die Lernvoraussetzungen und die Persönlichkeit des Schülers besser zu verstehen und diese in adaptive Unterrichtskonzepte für den Schüler zu transferieren. Folglich trägt diese Diagnose durch das

- Befassen mit individuellen Lernvoraussetzungen und das Anerkennen dieser Voraussetzungen,
- Nachzeichnen der individuellen Lernprozesse, die somit transparent und verständlicher werden,

³⁰⁷ Vgl. Helmke (2010, S. 132).

³⁰⁸ Hier existieren zahlreiche wissenschaftliche Expertisen und Empfehlungen, wie eine solche Förderdiagnostik auszusehen hat. Alle Empfehlungen haben als identischen Fokus die Prozessorientierung und nicht den Klassifizierungsaspekt. Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 114-115).

³⁰⁹ Vgl. Buholzer (2012, S. 99).

- Bereitstellen von Informationen für individuelle Förderungen und zur Planung und Steuerung des Unterrichts und
- Schaffen von Gesprächsanlässen über das Lernen

auch besser dazu bei, die vorliegenden Heterogenitäten der Schüler zu benennen und zu verstehen und schlussendlich handhabbar zu machen.³¹⁰ Außerdem können durch diese Diagnosevariante die Ressourcen der Schüler besser erkannt werden. Im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung kann eruiert werden, dass hier die individuelle Lernentwicklung im Fokus steht, denn die förderorientierten Lerndiagnosen richten sich an sachlicher³¹¹ und individueller³¹² Norm aus. Durch diese Herangehensweise wird eine Beurteilungskultur entwickelt, in welcher die Varianzen berücksichtigt und nicht nivelliert werden.³¹³ Es sei hier noch kurz angemerkt, dass eine Lehrkraft mit Diagnosekompetenz³¹⁴ auch ihre Erkenntnisse in ein geeignetes Unterrichtskonzept überführen sollte.³¹⁵

Wenn die Impulse einer solchen Förderdiagnose genutzt werden sollen, müssen allerdings zunächst einige Voraussetzungen geschaffen werden. Grundsätzlich ist die Diagnosekompetenz in der Lehrerpapulation nur mäßig vertreten, die meisten Lehrkräfte haben deutliche Schwierigkeiten, diagnostische Tätigkeiten zielführend durchzuführen. Deshalb muss nun geschaut werden, von welchen Voraussetzungen die Generierung dieser Kompetenz auszugehen hat.

1. Lehrkräfte sind nie objektive Beurteiler, da sie selbst in den Prozess involviert sind, d. h. eine Lehrkraft müsste sich reflexiv, z. T. auch durch einen Fremdbeurteilenden, mit der Diagnose auseinandersetzen. Folglich bedeutet dies auch, dass die eigene Arbeit als Schauplatz mit reflektiert werden muss.
2. Lehrkräfte müssen fachdidaktische Kenntnisse haben, um die Informationen auch richtig zu verarbeiten und zu deuten.
3. Lehrkräfte müssen über einen Methodenpluralismus verfügen und die jeweiligen Chancen und Grenzen der jeweiligen Methoden erkennen, um eine gezielte Auswahl bezogen auf die analysierte Lerngruppe zu treffen.
4. Lehrkräfte müssen wissen, wie ein diagnostizierter Zustand in einen Soll-Zustand überführt werden kann, d. h. die Lehrkräfte müssen geeignete Fördermaßnahmen und Konzepte kennen, um sie im Unterrichtsgeschehen anzuwenden.

³¹⁰ Vgl. Buholzer (2012, S. 100-101).

³¹¹ Hierbei ist ein gesetztes Lernziel die Vergleichsgröße deshalb wird diese auch als Lernzielnorm tituiert. Vgl. Buholzer (2012, S. 102).

³¹² Hierbei bildet der Schüler selbst die Vergleichsgröße. Somit werden alte mit aktuellen Leistungen verglichen und die Differenz bildet den Fort- oder auch Rückschritt ab, der auf unterschiedlichen Niveaustufen stattfinden kann. Vgl. Buholzer (2012, S. 102).

³¹³ Vgl. Buholzer (2012, S. 101-102).

³¹⁴ Für nähere Ausführungen zur pädagogischen Diagnostik vgl. auch Dubs (2009, S. 502).

³¹⁵ Vgl. Buholzer (2012, S. 103).

5. Lehrkräfte müssen ihren Unterricht an die Erkenntnisse der Lerndiagnose anpassen.³¹⁶

Buholzer (2012) differenziert mit dem Beobachten, dem Lehr-Lern-Gespräch und der Lernstandserfassung drei unterschiedliche Vorgehensweisen, wie eine Lerndiagnose methodisch aufbereitet werden muss, um entsprechende Informationen zu gewinnen. Auf eine detaillierte Deskription wird jedoch verzichtet, da dies das eigentliche Forschungsthema nur tangiert.³¹⁷

Unabhängig davon stellt die Forderung nach ausdifferenzierter diagnostischer Kompetenz einen hohen Anforderungscharakter an die Lehrkraft und deren Wissen und Handlungsspektrum. Zudem muss kritisch angemerkt werden, dass gerade Tests in diesem Kontext nicht alle Heterogenitätsdimensionen erfassen und somit wiederum nur ein selektives Abbild und eine reduzierte Sicht auf die Leistungsvielfalt darstellen. Trautmann/Wischer (2011) eruieren anhand einer Studie,³¹⁸ dass Lehrkräfte Heterogenitäten in unterschiedlicher Art und Weise wahrnehmen, die Schüler dadurch anhand von bestimmten Merkmalen zu Gruppen clustern, die wahrgenommenen Merkmale bewerten und diverse Ziele bezüglich des Umgangs daraus ableiten. Viele Dimensionen und Ziele erfordern einen hohen Grad an Professionalisierung, der allerdings häufig nicht so wie gewünscht ausgeprägt ist. Als Folge stellen sich Schwierigkeiten im Umgang ein, die mittels Interventionen, aber auch durch Reflexionen aufgearbeitet und verändert werden müssen. Dieser Prozess ist sehr zeitintensiv und benötigt viel Energie. Aus Untersuchungen³¹⁹ wird ersichtlich, dass den Lehrkräften keine besonders gute, eher eine durchschnittliche Diagnosekompetenz attestiert wird.

Eine Schwierigkeit bei der Diagnose ist die Frage, welche Schülermerkmale eigentlich relevant sind und welche ignoriert werden können. Denn die Forschung übergibt den Lehrkräften lange, nicht hierarchische Listen mit Heterogenitätsdimensionen und Verfahrensvorschlägen zur Erfassung. Dies ist wenig praxistauglich und führt zudem zu problematischen Schülerklassifizierungen.

³¹⁶ Vgl. Buholzer (2012, S. 103-105).

³¹⁷ Für nähere Ausführungen vgl. Buholzer (2012, S. 105-107).

³¹⁸ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 115-116).

³¹⁹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 116-117).

5.3.2.2 Didaktisch-methodische Kompetenz

Als Grundlage muss die Didaktik im Umgang mit Heterogenität zum einen diese als gegeben sehen und zum anderen eine Methodik der inneren Differenzierung kultivieren.³²⁰

Für die praktische Umsetzung, d. h. die Reaktion auf Schülervarianzen, eignet sich ein Methodenpluralismus.³²¹ Auch mit Verweis auf diesen Ansatz steht weiterhin die Forschungsfrage im Raum, wie effektiv auf didaktisch-methodischer Ebene auf Varianzen reagiert werden kann. Denn das Problematische ist, dass eine Methode in einer heterogenen Klasse zum Erfolgsgaranten wird, allerdings zur nächsten Klasse nicht mehr passt, da diese zwar auch heterogen ist, aber in einer anderen Konstellation. Kurzum, die Pädagogik der Vielfalt hat es mit uneingeschränkten Heterogenitäten zu tun und hat somit kaum eine Chance, eine abschließend komplettierende Lösungsstrategie zu formulieren, um mit der jeweiligen Realität zu agieren. Vielmehr muss von Fall zu Fall ganz individuell und differenzierend auf jede Lerngruppe reagiert werden.³²²

Die empirischen Untersuchungen zur Umsetzung von veränderten didaktisch-methodischen Lernarrangements sind eher rar, sodass die Rückschlüsse auch als gering empirisch belegbar gehandelt werden. Allerdings stößt der interessierte Leser in diesem Bereich sofort auf die Studie von Hage et al. (1985), die als Schwerpunkt den methodischen Alltag in Regelschulen beleuchtet.³²³ Aus der Studie wird klar ersichtlich, dass der Alltag geprägt ist von lehrerzentrierten Lernarrangements und weniger von einer wünschenswerten Methodenvielfalt. Neuere Studien von Bohl (2000), Götz et al. (2005) sowie von Wiechmann (2004) beschreiben, dass in den Schulen eine Trendwende in Richtung Methodenpluralismus und Zunahme an aktivierenden Unterrichtsphasen zu verzeichnen ist und dem klassischen Frontalunterricht in dieser Entwicklungswelle ein geringerer Stellenwert zugeordnet werden kann.³²⁴ Dennoch ist der Frontalunterricht nicht vollständig substituiert worden, denn auch dies ist nicht wünschenswert für die Entwicklung hin zu offenen und eigenständigen Unterrichtsmethoden. Zusammenfassend kann eher nach Wiechmann (2004) davon ausgegangen werden, dass es sich um ein modernisiertes Konzept des Frontalunterrichts handelt, bei dem vermehrt auch schüleraktivierende Methoden in einigen Arbeitsphasen eingebaut bzw. genutzt werden.³²⁵ Diese scheinbar neuen Formen im Unterricht geben dennoch keinerlei Aufschluss darüber, inwieweit nun innere Differenzierung praktiziert wird, denn Binnendifferenzierung ist weit mehr, als einen Methodenmix in den Unterrichtsalltag zu

³²⁰ Vgl. Prengel (2009, S. 168).

³²¹ Besonders geeignet scheinen der differenzierende Frontalunterricht, die Freiarbeit, die Projektarbeit oder auch das Kreisgespräch zu sein. Natürlich lassen sich auch weitere Varianten und Methoden benennen, die Elemente der Differenzierung beinhalten können. Für detailliertere Erläuterungen vgl. Prengel (2009, S.172-175), und als kurze Ergänzung GEW Hessen (2009).

³²² Vgl. Prengel (2009, S.175-176).

³²³ Vgl. Hage et al. (1985), zit. nach Wischer (2007, S. 36).

³²⁴ Vgl. Bohl (2000), Götz et al. (2005) sowie Wiechmann (2004), zit. nach Wischer (2007, S. 36).

³²⁵ Vgl. Wiechmann (2004, S. 334), zit. nach Wischer (2007, S. 36).

implementieren. Die Studien und Schulforscher gehen jedoch davon aus, dass die innere Differenzierung, wie sie als Lösung für den produktiven Umgang mit Schülervarianzen gefordert wird, im Unterricht eher die Ausnahme bleibt.³²⁶

Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass sich eine Unterrichtsmethode in erster Linie am Unterrichtsziel orientiert und nicht an der Schülergruppe und deren Besonderheiten.³²⁷ Eine genauere Betrachtung, wie sie von Saldern (2007) anstellt, lässt nur den Rückschluss zu, dass die Schule deutlich flexibler in der Zusammensetzung von Lerngruppen werden muss; derzeit wird dies allerdings aufgrund der Rahmenbedingungen nicht praktikierbar sein.³²⁸

5.3.2.3 Kompetenz zum Umgang mit Problemschülern

Als Problemschüler versteht Dubs (2009) Schüler, die die Lehrkräfte in dreierlei Hinsicht belasten, indem sie den Unterricht stören, verzögern sowie Schülern und Lehrkräften auch außerhalb des Unterrichts Probleme bereiten. Die drei Belastungsmomente können dahingehend zusammengefasst werden, dass diese Art Schüler schwieriger in den Griff zu bekommen sind, da ihre Reaktionen auf Maßnahmen zum Teil unangemessen sind, sie beanspruchen mehr Zeit und können zur Frustration bei den Lehrkräften führen, wenn die Maßnahmen und Hilfen nicht gewürdigt oder gar abgelehnt werden.³²⁹ Da auch die Problemschüler heterogen sind und nicht gleiche Probleme offerieren, hat Brophy (1996) sie in vier Subgruppen mit insgesamt 12 Ausprägungsformen differenziert³³⁰ (vgl. Abb. 16).

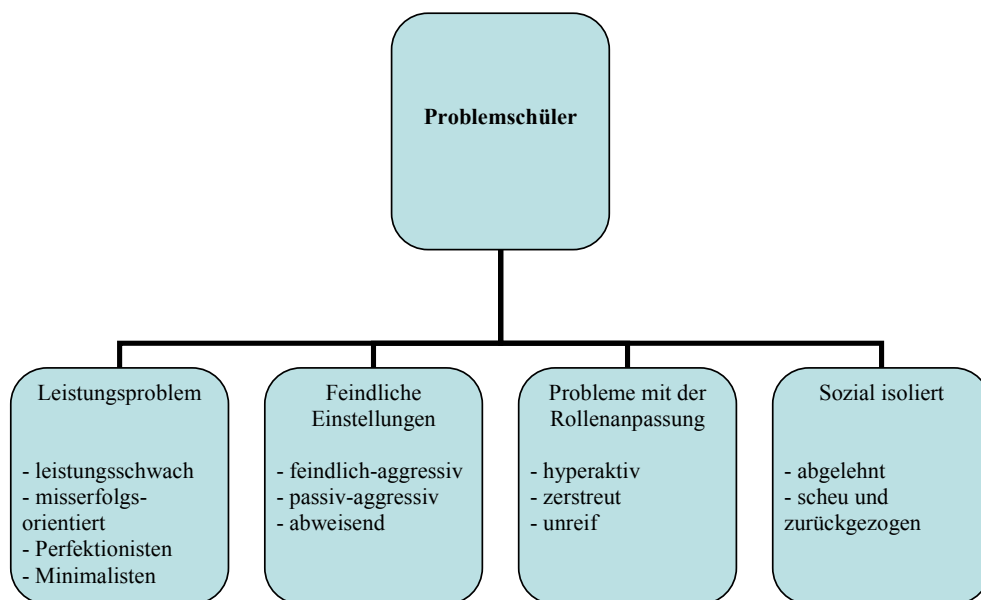


Abb. 16: Gliederung von Problemschülern
(Quelle: Brophy 1996, zit. nach Dubs 2009, S. 486)

³²⁶ Vgl. Wischer (2007, S. 36).

³²⁷ Zu detaillierteren Ausführungen vgl. von Saldern (2007, S. 48-49).

³²⁸ Vgl. von Saldern (2007, S. 48-49).

³²⁹ Vgl. Dubs (2009, S. 483-484).

³³⁰ Für nähere Ausführungen zu den einzelnen Subgruppen und den 12 Ausprägungsformen vgl. Dubs (2009, S. 487-501).

Um auf solche Schüler zu reagieren, wählen die Lehrkräfte laut einer Untersuchung von Brophy/Mc Caslin (1992) zumeist kurze, nicht zeitintensive Interventionen, wobei sie zumeist neutrale und unterstützende Ansätze den Strafinderventionen vorziehen.³³¹

Für jede einzelne Problemschülergruppe können sich andere Umgangsweisen als erfolgreich herausstellen. Tab. 5 gibt einige interessante Vorschläge, um auf die einzelnen Schülertypen zu reagieren.

Problemschülertyp		Lösungsansatz u. a.
Leistungsprobleme	leistungsschwach	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierter Unterricht • Klare Lernziele • Direktes Lehrerverhalten • Aufgaben nicht einfacher, sondern verkürzt und angeleitet
	misserfolgsorientiert	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Attribuierung • Anleitung durch die Lehrkraft • Förderung der metakognitiven Reflexion
	Perfektionisten	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft muss aktiv zuhören, um Gründe für Perfektionismus herauszubekommen • Wenig individualisierender Unterricht • Keine Wettbewerbssituation in der Klasse schaffen • Caring der Lehrkraft • Verweis auf persönlichen Lernfortschritt
	Minimalisten	<ul style="list-style-type: none"> • Keinen Druck durch die Lehrkraft aufbauen • Ursachen von ggf. schlechter Leistung mit ihnen konstruktiv besprechen • Lernvertrag • Hausaufgaben
Feindliche Einstellung	feindlich-aggressiv	<ul style="list-style-type: none"> • Kein aggressives Lehrerverhalten als Spiegel • Hohe Selbstbeherrschung bei den Lehrkräften • Sinnvolle Strafen, wenn es eine Strafe sein soll • Gespräche zur Reintegration • Kognitive Strategien
	passiv-aggressiv	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennbar machen, dass Verhalten durchschaut wurde • Geschickte Ansprachen
	abweisend	<ul style="list-style-type: none"> • Klare Regeln setzen • Klare Strukturen • Nicht provozieren lassen <p>Gezielte Sozialisierung</p>
Probleme mit der Rollenanpassung	hyperaktiv	<ul style="list-style-type: none"> • Pharmakologische Intervention initiieren • Verhaltenstherapie initiieren • Enge Kooperation mit den Betrieben/Eltern • Kognitiv-verhaltensorientierte Intervention

³³¹ Vgl. Brophy/Mc Caslin (1992), zit. nach Dubs (2009, S. 486).

		<ul style="list-style-type: none"> • Überwachung durch die Lehrkraft • Sensibles/vorsichtiges Vorgehen • Gleiche Mittel bei Regelverstoß • Geeignete Sitzordnung/räumliche Gestaltung
	zerstreut	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Aufmerksamkeit und Konzentration anhalten • Lehrerkontakt sollte direkt sein • Lehrernaher Sitzplatz • Gespräche
	unreif	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft in der Funktion des Helfers • Konfrontation mit Anforderungen • Lernerfolge verstärken • Aufgabenübertragung • Gespräche • Bewusste Integration in die Klasse
Sozial isoliert	abgelehnt	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen schaffen, in denen sich die Schüler profilieren können • Ursache der Ablehnung diagnostizieren • Helfersystem in der Klasse implementieren
	scheu und zurückgezogen	<ul style="list-style-type: none"> • Ermunterung zu Aktivität • Gute Leistungen der Schüler sollen der Klasse vorgestellt werden • Gespräche • Unterstützung durch Lehrkraft

Tab. 5: Lösungsansätze differenziert nach Problemschülertyp
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Dubs 2009, S. 487-501)

Um einen aktiven Problemlösungsprozess zu vollziehen, hat Dubs (2009, S. 503) einen Weg mittels eines sehr ambitionierten Verlaufes vorgestellt. (Abb. 17) Allerdings bedarf es für alle diese Prozesse immer einer gesicherten diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft.

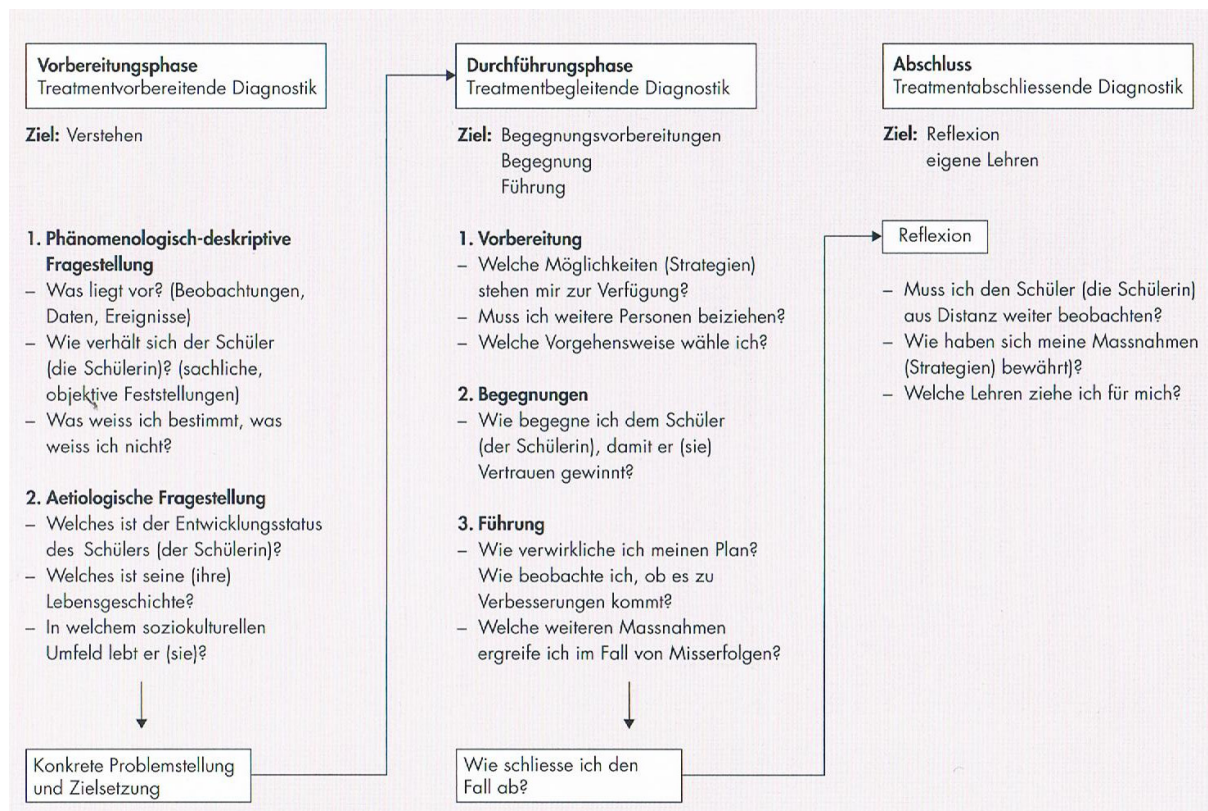


Abb. 17: Problemlöseprozess für den Umgang mit Problemschülern
(Quelle: Dubs 2009, S. 503)

Gerade das Verhalten solcher Schüler fordert von den Lehrkräften im täglichen Unterrichtsgeschehen immer wieder, schwierige Entscheidungen zu treffen. In diesem Bereich ist verstärkt das Caring-Handeln der Lehrkraft gefragt, um die Situationen zu bewältigen. Das Rollenverständnis der Lehrkräfte ist nicht identisch, denn auch sie sind heterogen, folglich können sich nicht alle Lehrkräfte mit einem Idealbild identifizieren, sodass mit diesem hohen Anforderungsanspruch unterschiedlich umgegangen wird.

„Trotzdem sollte aber jede Lehrperson über ihre Möglichkeiten und Grenzen mit der Sozialisierung und Integration von Problemschülerinnen und -schüler stets reflektieren.“³³²

Good/Brophy (1994) haben einige Merkmale zusammengetragen, bei deren Vorhandensein die Wahrscheinlichkeit relativ hoch ist, dass es der Lehrkraft gelingt, Problemschüler erfolgreich zu sozialisieren und zu integrieren.³³³ Die Merkmale sind in Abb. 18 zusammengetragen.

³³² Vgl. Dubs (2009, S. 485).

³³³ Vgl. Good/Brophy (1994), zit. nach Dubs (2009, S. 485).

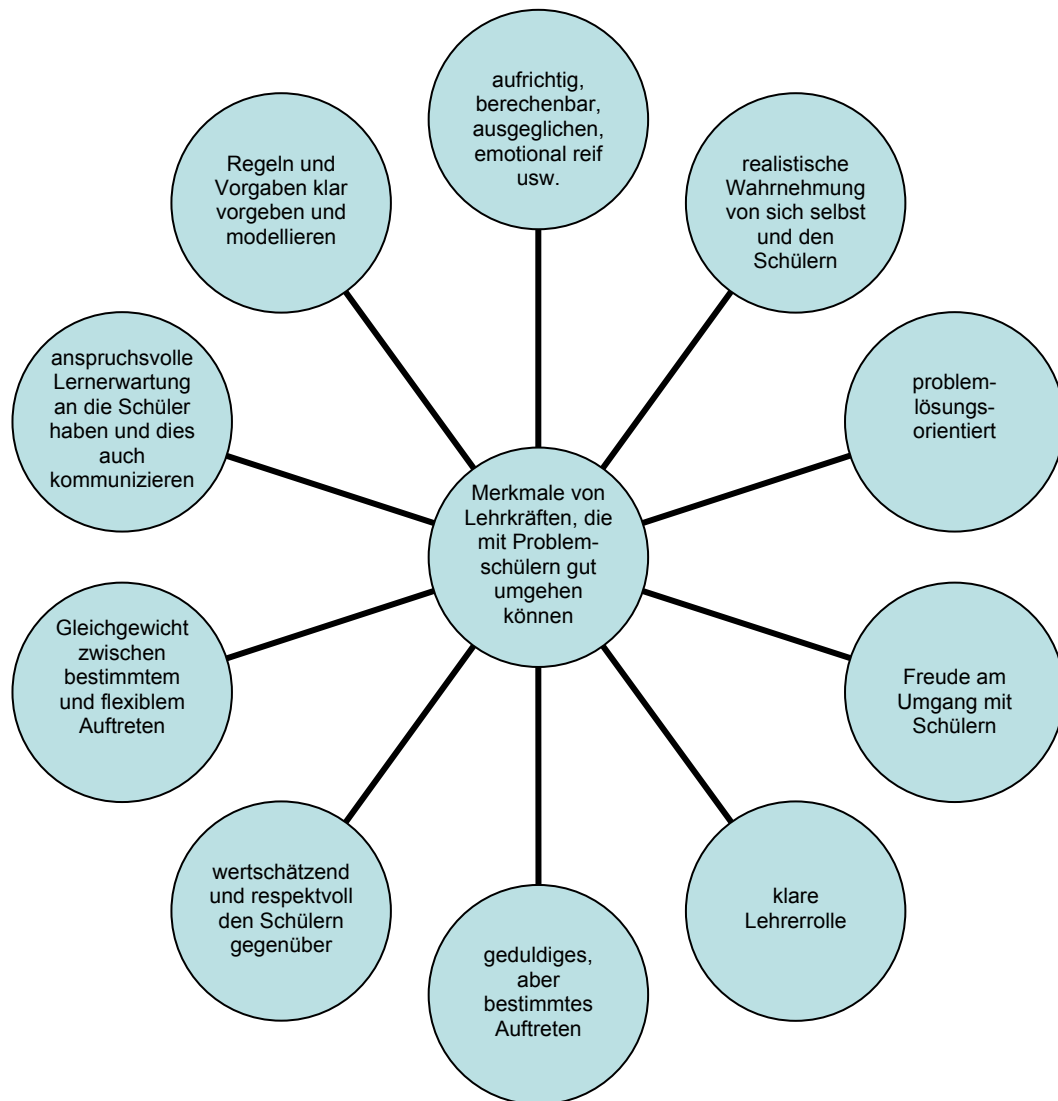


Abb. 18: Merkmale von Lehrkräften, die professionell mit Problemschülern umgehen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Good/Brophy 1994, zit. nach Dubs 2009, S. 485)

5.3.2.4 Klassenmanagements- und Klassenführungs-kompetenz

Es gibt vier differente Definitionsansätze. Klassenführung beinhaltet, dass der Klassenlehrer die Klasse und deren Belange in geeigneter Weise organisiert. Aber auch das Klassenmanagement, worunter z. B. das Schaffen von zufriedenen Beteiligten verstanden wird, sowie der Umgang mit Disziplinstörungen, werden unter Klassenführung verstanden. Vermehrt wird allerdings der integrative Ansatz der Klassenführung postuliert. Hierbei geht es um präventive, proaktive und reaktive Bausteine der Klassenführung. Die Präventionsarbeit steht hierbei im Fokus.

„Eine effiziente Klassenführung wird übereinstimmend als ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität angesehen [...]“³³⁴

Eine funktionierende Klassenführung ist dennoch kein Selbstzweck für die Lehrkraft, sondern ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass der Unterricht gesichert ist, indem ein Rahmen für den eigentlichen Unterrichtskern, das Lehren und Lernen, abgesteckt wird. Im Fokus steht vor allem die zur Verfügung stehende aktive Lernzeit. Hieraus wird deutlich, dass ein effektives Klassenmanagement neben der diagnostischen, methodisch-didaktischen und fachlichen Kompetenz eine konstitutive Basiskompetenz des Lehrerberufs ist.³³⁵ Allerdings darf nicht unterschätzt werden, dass gerade dieser hohe Anspruch der Klassenführung einen besonders hohen Grad an Belastung für viele Lehrkräfte darstellt. In welches Wirkungsgefüge das Klassenmanagement eingebettet ist und wie es wirken kann, stellt Abb. 19 dar. Im unterrichtlichen Alltag hat sich zudem der low-profile-Ansatz, also der „Den-Ball-möglichst-flachhalten“-Ansatz als besonders erfolgversprechend herausgestellt.

„Ziel ist es, mit Störungen nach Möglichkeit so umzugehen, dass der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen und das Lernklima nicht beeinträchtigt wird.“³³⁶

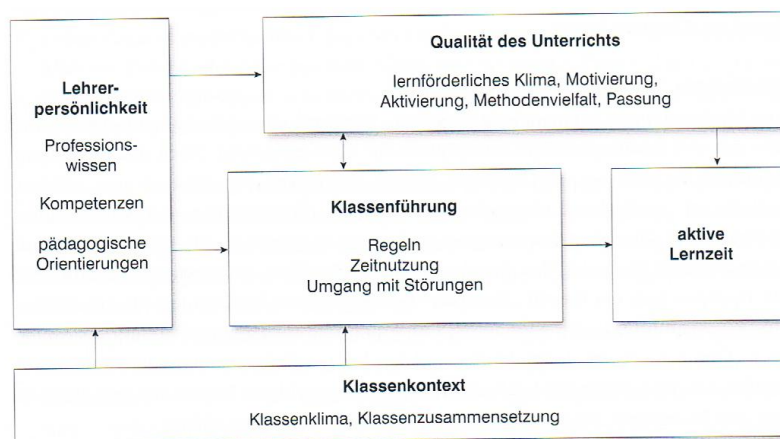


Abb. 19: Wirkungsgefüge des Klassenmanagements
(Quelle: Helmke 2010, S. 177)

Aus der Abb. 19 geht noch einmal eindeutig hervor, dass sich die Effizienz des Klassenmanagements und die Unterrichtsqualität gegenseitig determinieren, die Effizienz das Lernzeitbudget nachhaltig schont, die aktive Lernzeit somit erhöht wird und ein angenehmes Klassenklima entsteht.

Bemerkenswert ist, dass gerade die Lehrerpersönlichkeit sich auch auf die Klassenführung³³⁷ signifikant auswirkt³³⁸ und sich mit den Berufsjahren und dem damit zunehmenden Professionswissen verändert.

³³⁴ Helmke (2010, S. 173.)

³³⁵ Vgl. Helmke (2010, S. 174).

³³⁶ Rinne (1984), zit. nach Helmke (2010, S. 188).

³³⁷ Vgl. hierzu den Ansatz von Kounin (2006), zit. nach Helmke (2010, S. 178-179).

³³⁸ Vgl. Helmke (2010, S. 177-178).

Keller (2008) postuliert im Bereich der Klassenführung ein breites Konzept, das die folgenden Punkte beinhalten sollte:³³⁹

- „positive Autorität
- kollegialer Grundkonsens
- professionelle Klassenleitung
- Verhaltensregeln
- nonverbale Verhaltenssteuerung
- guter Unterricht
- Schülerfeedback
- kollegiale Hospitation
- Konzentrationsförderung
- soziales Lernen
- Kooperation mit dem Elternhaus [bzw. im beruflichen Bereich mit dem Betrieb, M.-T. Wittig]
- Selbstreflexion und Coaching.“ (Keller (2008), zit. nach Helmke (2010, S. 180))

Im Kontext mit dem Thema des Klassenmanagements stehen einige Lehrkräfte in einem inneren Konflikt. Zum einen wollen sie ein möglichst offenes und vertrauensvolles Verhältnis mit möglichst geringen autoritären Zügen aufbauen, aber zum anderen erkennen sie dann im Alltag, dass das Zusammenleben und Unterrichten in der Klasse bzw. in der Schule ohne Regeln, Ordnung und Führung nicht möglich ist. Für viele Lehrkräfte stellt dies eine äußerst belastende Situation dar. Allerdings nimmt nicht nur die Heterogenität zu, sondern als eine Ausprägung nehmen auch die Disziplinprobleme und das unerwünschte Verhalten mancher Schüler zu.³⁴⁰ Um dem entgegenzuwirken, muss sich die Lehrkraft als Autoritätsperson fühlen und durch ein entsprechendes Klassenmanagement bzw. eine entsprechende Klassenführung in der Klasse gute Voraussetzungen für das gemeinsame Lernen schaffen. Gerade Fragen der Ordnung und Disziplinierung polarisieren besonders, denn einige Lehrkräfte möchten klare und strenge Disziplinierungsmaßnahmen, andere setzen verstärkt auf Gespräche. Diese Uneinigkeit führt zu Belastungsmomenten der Lehrkräfte. Erschwert wird dies dadurch, dass die Lehrkraft immer in einem Spannungsverhältnis zwischen Wahrnehmung, Akzeptanz und Toleranz agiert. Um dieser Spannung entgegenzuwirken, sollten deshalb Regeln formuliert werden, die sinnvoll begründbar sind, keinen Selbstzweck erfüllen und die auch den Schülern eindeutig kommuniziert werden. Sinnvolle Regeln fördern zusätzlich die soziale Entwicklung der Schüler und erleichtern die tägliche Unterrichtsarbeit. Denn besonders mangelnder Respekt der Schüler gegenüber der Lehrkraft und deren Befürchtung, die erwünschten Lernziele nicht zu erreichen, sind häufige Folgen, wenn das

³³⁹ Vgl. Keller (2008), zit. nach Helmke (2010, S. 180).

³⁴⁰ Zum unerwünschten Verhalten gehören z. B. fehlende Aufmerksamkeit, ungenügende Disziplin, Verhaltensprobleme, zu wenig unabhängiges Verhalten; vgl. Dubs (2009, S. 513).

Klassenmanagement nicht funktioniert. Dubs (2009) spricht in diesem Zusammenhang von einer Mehrstufigkeit der Führung von Klassen, die sich in Prävention, Selbststeuerung und korrektive Disziplinarmaßnahmen gliedert.³⁴¹ Wenn begründete Regeln existieren, ist es unbedingt notwendig, dass die Schüler diese auch kennen, da ansonsten die Schüler immer den angenehmsten bzw. bequemsten Weg für sich nutzen werden. Ordnung in einer Klasse ist kein Selbstläufer, sondern harte Arbeit der Lehrkraft. Werden die Regeln dann auch konstruktiv genutzt, kann in den meisten Fällen davon ausgegangen werden, dass auch das Klassenklima positiv ist. Die Regeln gehören bei den Stufen von Dubs (2009) zur Präventionsstufe³⁴² und sollten einen Verbindlichkeitscharakter besitzen. Welche besonderen Aspekte bei der Generierung von Regeln zu beachten sind, stellt Dubs (2009) dar. Aufgrund der Anzahl der Punkte werden an dieser Stelle nicht alle Aspekte beleuchtet, sondern lediglich einige essenzielle Größen benannt.³⁴³ Die Lehrkraft muss von den Regeln überzeugt sein, die Regeln und Konsequenzen müssen durchsetzbar sein und sie müssen den Schülern vom ersten Tag klar sein. Außerdem sollte die Lehrkraft durch gezielte indirekte oder direkte Interventionen die Schüler dabei unterstützen, sich selbst zu kontrollieren, ob sie die Regeln einhalten oder dagegen verstoßen.³⁴⁴ Am Ende der mehrstufigen Kette stehen dann die Disziplinarmaßnahmen, die als Reaktion auf ein wiederholtes falsches Schülerverhalten oder beim Versagen der Führungsmaßnahmen nach reiflicher Überlegung zum Einsatz kommen können. Auch das Erteilen einer solchen Maßnahme verlangt der Lehrkraft viel Kraft ab und löst bei vielen Lehrkräften weitere Stressmomente aus.³⁴⁵

Kurzum: „Gute Lehrkräfte zeichnen sich auch durch ein Führungsverhalten aus, das zu- viel unerwünschtes Schülerverhalten gezielt unwahrscheinlich macht.“³⁴⁶

Ein gut funktionierendes Klassenmanagement und eine Lehrkraft mit einem authentischen Führungsverhalten spielen gerade auch als Basis im Umgang mit Heterogenität eine nicht zu unterschätzende Wirkung.

5.4 Heterogenität als zentrale Herausforderung für Lehrkräfte

Die artikulierte Forderung nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität beinhaltet nicht allein die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen, sondern bezieht auch die sozialen Verschiedenartigkeiten mit ein und fordert deren Mitberücksichtigung.³⁴⁷

³⁴¹ Für nähere Ausführungen vgl. Dubs (2009, S. 512).

³⁴² Vgl. Dubs (2009, S. 507-514).

³⁴³ Vgl. Dubs (2009, S. 515-517).

³⁴⁴ Wie dies konkret aussehen kann vgl. Dubs (2009, S. 522-524).

³⁴⁵ Vgl. Dubs (2009, S. 525).

³⁴⁶ Dubs (2009, S. 519).

³⁴⁷ Vgl. Budde (2011, S. 111), und in Ergänzung vgl. Hagedorn (2010).

Für dieses thematische Aktionsfeld finden sich in der Literatur drei verschiedene Perspektiven:

1. Heterogenität ist eine Leitkategorie (Katzenbach 2007; Boller et al. 2007, zit. nach Budde 2011, S. 111)
2. Heterogenität unterliegt einer negativen Konnotation (Schroeder 2007, zit. nach Budde 2011, S. 111)
3. Heterogenität als Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2006, zit. nach Budde 2011, S. 111).

Unabhängig von der Perspektive kommt den Lehrkräften im Spannungsfeld zwischen Heterogenitäten und den Homogenisierungsbestrebungen eine Schlüsselrolle³⁴⁸ zu. Es erstaunt deshalb umso mehr, dass für den Umgang mit Heterogenitäten aus Sicht der Lehrkräfte nur wenige Forschungsarbeiten existieren, obwohl von den Lehrkräften eine differenzierte Wahrnehmung gefordert wird. Die Lehrkräfte berichten, dass eine Pluralität der Kategorien zur Beschreibung von Heterogenität zu beobachten ist. Diese erfordert neue Herangehensweisen. Besonders häufig genannt wird die Kategorie des Migrationshintergrunds. Es besteht aber durchaus die Gefahr, dass es bei Homogenisierungen von Heterogenität zu stereotypen Wahrnehmungskategorien kommt.³⁴⁹ Die Forderung an die Lehrkräfte in diesem Kontext ist eine neue Unterrichtskultur,³⁵⁰ die die unterschiedlichen Kategorien gleichermaßen berücksichtigt. Es darf jedoch konstatiert werden, dass diese neue Kultur als Konzept kein Selbstläufer ist, denn einige Lehrkräfte haben in diesem Bereich deutlichen Entwicklungsbedarf, obwohl das Konzept bereits seit einigen Jahrzehnten vorliegt. Zudem ist eine stärkere Integration von erzieherischen Merkmalen und sozialen Problemlagen als eine weitere Forderung zu nennen, die im Handlungskatalog mit Heterogenität intensiv berücksichtigt werden muss.³⁵¹ Festzuhalten bleibt:

„Von einigen Lehrkräften wird Heterogenität als Belastung auf der Unterrichtsebene wahrgenommen, jedoch vor allem, weil sie ‘allen Kindern gerecht’ werden wollen und daraus Überforderung resultieren kann.“³⁵²

Außerdem wird es problematisch, wenn Lehrkräfte diese Aufgabe alleine meistern sollen und das auch noch, solange die Rahmenbedingungen darauf ausgerichtet sind, zu homogenisieren. Da verwundert es nicht, wenn die Bemühungen zum produktiven Umgang durch die Lehrkräfte unvollständig bleiben, denn die Lehrkräfte sind nicht die Produzenten dieser Problematik. Vielmehr werden sie von den bildungspolitisch Verantwortlichen zu Lösungsagenten gemacht, die allerdings ohne externe Unterstützung nicht handlungsfähig sind. Fehlt

³⁴⁸ Denn einerseits vermitteln sie fachspezifisches Wissen und zum anderen transportieren sie implizit oder explizit Wissen zu Verhaltens- und Umgangsweisen. Vgl. Budde (2011, S. 117).

³⁴⁹ Vgl. Budde (2011, S. 113-114).

³⁵⁰ In Richtung von Binnendifferenzierung.

³⁵¹ Vgl. Budde (2011, S. 115).

³⁵² Vgl. Reh (2005), zit. nach Budde (2011, S. 116).

diese Unterstützung, wird der Umgang in der Verantwortlichkeit der einzelnen Lehrkraft bleiben und ein Transfer dieser Herausforderung als Querschnittsaufgabe bleibt aus.³⁵³

„Was von den Lehrerinnen und Lehrern gefordert wird, ist daher ein reflexiver Umgang mit Heterogenität: Die Spannung zwischen der Orientierung an einer (schulischen) Norm und dem Respekt vor den individuellen Unterschieden darf nicht einseitig zugunsten eines der Pole aufgelöst werden.“³⁵⁴

Einige Untersuchungen zeigen, dass vielerorts Heterogenität zwar bereits akzeptiert, aber dennoch als Belastung empfunden wird.³⁵⁵ Zudem weisen einige wissenschaftliche Indizien darauf hin, dass sich der Blick auf Heterogenität auch mit den Dienstjahren verändert.³⁵⁶

Der Umgang im unterrichtlichen Kontext, den es aus der didaktischen-methodischen und professionstheoretischen Perspektive zu beleuchten gilt, ist gerade die Herausforderung an die Lehrkräfte. Aus den Lehrkräften werden in Beiträgen schnell Problemverursacher gemacht.³⁵⁷ Außerdem werden ihnen auch in den Veränderungsprozessen zentrale Rollen zugeschrieben und es erfolgen Appelle und Überzeugungsversuche, um ihren aktuellen Stil bzw. ihre Unterrichtsdurchführung so zu verändern, dass eine produktive Nutzung der Schülervarianzen möglich ist. Trautmann/Wischer (2011) sehen in dieser Verfahrensweise eine Verlagerung der Probleme von den höher gelegenen Systemebenen auf die Lehrkräfte, wodurch sich der Druck auf die Lehrkräfte sichtlich verstärkt.³⁵⁸ Im Diskussionsfeld werden bezüglich der Lehrkräfte drei Grundvoraussetzungen genannt, die einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität und professionellem Handeln ausmachen:

1. Lehrkräfte sollten ihre Einstellung ändern und Heterogenität nicht als Belastung, sondern als Bereicherung ansehen.
2. Lehrkräfte sollten die Lernvoraussetzungen mittels diagnostischer Kompetenz sensibel wahrnehmen.
3. Lehrkräfte sollten über didaktisch-methodische Kompetenz verfügen.³⁵⁹

Das Spannungsfeld Selektion versus Förderung kann für den beruflichen Bereich wie folgt interpretiert werden: Die Wirtschaftsunternehmen haben Interesse an den besten Auszubildenden und verlassen sich auf die Einschätzungen der Lehrkräfte, aber die Lehrkräfte müssen gleichzeitig die Auszubildenden individuell fördern (subjektives Interesse der Schüler).

„D. h. berufliche Schulen sind unter dem Blickwinkel der Heterogenität dazu aufgefordert, die Widersprüche ihrer Funktionen zu integrieren.“³⁶⁰

³⁵³ Vgl. Budde (2011, S.124).

³⁵⁴ Lang et al. (2010, S. 319).

³⁵⁵ Vgl. Lang et al. (2010, S. 322).

³⁵⁶ Vgl. Lang et al. (2010, S. 328).

³⁵⁷ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 106).

³⁵⁸ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 106).

³⁵⁹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 107).

³⁶⁰ Koenders (2009, S. 219).

5.4.1 Anforderungen an das Lehrerhandeln

Das Anforderungsprofil an das Handlungsfeld einer Lehrkraft ist sehr breit gefächert, denn die Lehrkräfte sollen Persönlichkeiten sein, die professionell agieren, Generalistenstatus besitzen und für jedes Problem eine Lösung in petto haben und gleichzeitig die Schüler bestmöglichst fördern.³⁶¹ Dass die Lehrkräfte allerdings unterschiedlich sind und es somit den imaginären Einheitslehrer mit dem Standardrepertoire und den einheitlichen Kompetenzen nicht gibt, findet im fachwissenschaftlichen Diskurs nur selten Eingang.³⁶² Dabei sind allerdings die Kompetenzanforderungen keineswegs trivial, sondern komplex und vielfältig, wie die Definitionsversuche von Blömeke et al. (2004)³⁶³ sowie Dubs (2009) zeigen.

Hinter der Unterrichtsquantität verbergen sich die curricularen Vorgaben, also die Lerninhalte sowie die Zeitvorgaben, um das Pensum zu schaffen. Eine Zielvorgabe ist es, eine möglichst hohe Zeitausnutzung ohne Unterrichtsausfall und individuelle Fehlzeiten auf Schüler- und Lehrerseite zu haben. Zur Unterrichtsqualität hingegen gehört einerseits das Klassenmanagement samt Unterrichtsorganisation und andererseits die Unterrichtsqualität im engeren Sinne, wohinter sich die Dimensionen Unterrichtsklima, Motivierungsprozesse, Klarheit und Struktur, Verständlichkeit, Passung zwischen Schülern und Lernangeboten usw. verbergen.³⁶⁴ Für einen Unterricht mit heterogenen Schülern bedarf es einer Lehrkraft, die beide Unterrichtsebenen beherrscht. Außerdem findet die Perspektive in der Forschung breiten Anklang, dass eine Mischung aus lehrergesteuerten und offenen Unterrichtsvarianten die erfolversprechendste Form ist.³⁶⁵

Werden die vielen Beiträge zum Thema produktiver Umgang in den Erziehungswissenschaften gesichtet, so fällt auf, dass viele Beiträge eine Veränderung in der schulischen Arbeit und insbesondere Veränderungen im Lehrerverhalten als ein Konstitutiv sehen. Gleichwohl entgeht dem aufmerksamen Leser nicht, dass eine deutliche Diskrepanz zwischen den formulierten Erwartungen und der aktuellen Situation in den Schulen liegt.³⁶⁶

Die schulpädagogischen Beiträge fokussieren in ihren Ausführungen zum produktiven Umgang mit Heterogenität zwei Entwicklungsrichtungen:

1. Die Lehrkräfte müssen ihre eigene Einstellung im Hinblick auf Schülervarianzen verändern.³⁶⁷
2. Die Lehrkräfte müssen ihre didaktisch-methodischen Lernarrangements dahingehend verändern, dass Individualisierung und Differenzierung implementiert werden.

³⁶¹ Vgl. van Buer et al. (2009, S. 21).

³⁶² Vgl. van Buer et al. (2009, S. 22).

³⁶³ Vgl. Blömeke et al. (2004), zit. nach van Buer et al. (2009, S. 23).

³⁶⁴ Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 294-295).

³⁶⁵ Vgl. Schrader/Helmke (2008, S. 295).

³⁶⁶ Vgl. Wischer (2007, S. 32).

³⁶⁷ Vgl. Helmke (2010, S. 253).

Beide Aspekte werden in den folgenden Ausführungen näher beleuchtet.

Die Lehrkräfte sind aufgefordert, ihre eigene Einstellung im Hinblick auf Schülervarianzen zu verändern.

Als ein wesentlicher Gesichtspunkt wird in den Beiträgen immer wieder der Wunsch nach homogenen Lerngruppen identifiziert, deshalb ist ein erster relevanter Aspekt, den es zu verändern gilt, diese Grundposition richtig zu stellen. Ein produktiver Umgang mit Heterogenität ist nur dann gegeben, wenn sich die Einstellung dahingehend verschiebt, dass die Schülervarianzen nicht mehr als Belastung wahrgenommen werden, sondern die Verschiedenheit zunächst als Grundsatz akzeptiert und schließlich als Bereicherung bzw. Herausforderung bejaht und zu nutzen gelernt wird. Besonders hervorzuheben ist hier, dass der Verschiedenartigkeit respektvoll und wertschätzend begegnet wird und die nach Prenzel (1993) „egalitären Differenzen“³⁶⁸ als Chance begriffen werden. Diese Offerte setzt natürlich eine Revision der eigenen Denk- und Sichtweisen voraus, da dadurch auch andere Ebenen des schulischen Alltags determiniert sind. Folgt man diesem Pfad, so müssen ebenfalls weitere schulische Begrifflichkeiten und Verfahren verändert werden, z. B. muss sich das Leistungsverständnis zu individuellem Kompetenzzuwachs wandeln, muss sich das Rollenverständnis der Lehrkraft vom „Kontrolleur“ zum Moderator verändern, muss der klassische Frontalunterricht reformiert und modernisiert werden, müssen ausführliche Verlaufsplanungen gegen flexible Unterrichtskonzepte eingetauscht werden etc. Diese Veränderungen stellen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, da viele stabile Bilder und Anforderungsprofile, die häufig Statut-Charakter haben, aufgelöst werden müssen, was zwangsläufig zu Verunsicherungen führt.³⁶⁹

Die Lehrkräfte sind aufgefordert, ihre didaktisch-methodischen Lernarrangements dahingehend zu verändern, dass Individualisierung und Differenzierung implementiert werden.

Die geforderten Reformen in Richtung einer didaktisch-methodischen Modernisierung mit der Implementierung von Individualisierung und Differenzierung wurde bereits 1976 durch Klafki und Stöcker³⁷⁰ als Ansatz postuliert.³⁷¹ Als Basis dieser Forderung werden immer die beiden Prinzipien der inneren Differenzierung und der Individualisierung zur Sprache gebracht. Beide Prinzipien sind dadurch geprägt, dass die unterschiedlichen Leistungsstände der Schüler aktiv in die Unterrichtsgestaltung und den -verlauf als essenzielle Größe einfließen und somit individuelle Leistungskurven der einzelnen Schüler generiert werden. Diese

³⁶⁸ Vgl. Prenzel (1993), zit. nach Wischer (2007, S. 33).

³⁶⁹ Vgl. Wischer (2007, S. 33), und vgl. Helmke (2010, S. 253).

³⁷⁰ Vgl. Klafki/Stöcker (1976, S. 503), zit. nach Wischer (2007, S. 33).

³⁷¹ Vgl. Wischer (2009a).

Forderung nach Freiraum lassenden Lernarrangements setzt bei den Lehrkräften auf den unterschiedlichen Ebenen ein bestimmtes Portfolio an Kompetenzen³⁷² voraus.

„Die Lehrkräfte bemühen sich offensichtlich zunehmend um einen schüleraktiven und methodisch abwechslungsreichen Unterricht. Die Realisierung von organisatorisch komplexeren Elementen, die eine adaptive Unterrichtsgestaltung erlauben, scheinen hingegen nach wie vor selten zu sein und in eher bescheidenem Ausmaß realisiert zu werden.“³⁷³

Es darf weiterhin konstatiert werden, dass es eine deutliche Diskrepanz zwischen der Erwartungshaltung seitens der schulpädagogischen Forderungen und dem Unterrichtsalltag gibt. In logischer Konsequenz folgt daraus die Frage, wie gerade mit diesem Missverhältnis umzugehen ist. Eine Lösung dieser Diskrepanz ist weiterhin der Appell an die Lehrkräfte, ihre Unterrichtsgestaltung entsprechend den Forderungen anzupassen. Ein anderer Blickwinkel stellt die Forderungen selbst in den Fokus und fragt, ob die Anforderungen überhaupt umsetzbar und praktikabel sind. Zum Appell an die Lehrkräfte muss Folgendes festgehalten werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass das Problem in diesem Fall nicht darin besteht, dass die Lehrkräfte nicht wollen, sondern dass sie nicht können. Außerdem darf in diesem Zusammenhang auch nicht außer Acht gelassen werden, dass Lehrkräfte zur Bewältigung ihres Alltags sich subjektiver Theorien³⁷⁴ bedienen, die ihnen Lösungen offerieren und somit den komplexen Alltag handhabbar machen. Da dieser Ansatz durch Kontinuität und Stabilität geprägt ist, stoßen Veränderungswünsche unabhängig von Umfang und Art auf Widerstände. Zudem sind subjektive Theorien nicht nur Persönlichkeitsgrößen, sondern auch Ausdruck des professionellen Anforderungsprofils. Schlussendlich heißt dies nicht, dass diese Merkmale optimal sind, sondern sie haben eher funktionalen Charakter für die Lehrkräfte und ihr Handeln. Um somit Veränderungen im Unterrichtsalltag zu generieren, müssen die Lehrkräfte mit einbezogen und ihre Kenntnisse genutzt werden. Ein reines Vorgeben von Veränderungen ist somit nicht zielführend.³⁷⁵ Neben diesem Punkt sollte bei der Formulierung von Appellen an Lehrkräfte immer darauf geachtet werden, dass auch institutionelle Bedingungen wie Klassengröße, Lehrplanvorgaben, erhöhter Vorbereitungsaufwand usw. Einfluss auf die Erfüllung von Forderungen, wie z. B. innere Differenzierung, haben.³⁷⁶ Außerdem muss in die Diskussion um den produktiven Umgang die Frage implementiert werden, zu welchem Grad innere Differenzierung überhaupt realisierbar ist, denn dies fordert einen hohen Grad an komplexem professionellem Handeln, das gerade Lehrkräfte mit geringem Dienstalter gar nicht in diesem geforderten Maße leisten können. Denn selbst erfahrene Lehrkräfte verfügen nicht über das Kompetenzprofil, um innere Differenzierung oder Individualisierung vollständig in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

³⁷² Vgl. Abschnitt 5.3.2, S. 74.

³⁷³ Wischer (2007, S. 37).

³⁷⁴ Vgl. hierzu in Ergänzung Lang et al. (2010, S. 317).

³⁷⁵ Vgl. Wischer (2007, S. 38).

³⁷⁶ Natürlich dürfen die institutionellen Bedingungen nicht per se als Grund für eine Nichtumsetzung herangezogen werden, aber die Rahmenbedingungen sind nicht zu unterschätzende Determinanten.

Folglich gilt es, die Heterogenität der Lehrerschaft im Diskurs zu berücksichtigen und statt vollständiger Konzeptumsetzung von methodischen und durch hohe Komplexität geprägten Konzepten eher eine Lösung zu suchen, die die Heterogenität der Schüler berücksichtigt und die in kleinen Schritten vollzogen werden kann, damit die Lehrkräfte nicht überfordert werden.

5.4.2 Pädagogische Grundhaltung und Einstellung

Eine wesentliche Grundlage im Umgang mit Heterogenität erscheint banal, nämlich dass man Heterogenität anerkennt und nicht passiv auf sie reagiert, sondern mit den existenten Bedingungen aktiv umgeht, anstatt sie zu ignorieren oder sonstige Ausweichstrategien zu nutzen. Gerade zu einer proaktiven pädagogischen Grundhaltung gehört notwendig eine Anerkennungskultur der Verschiedenheiten.³⁷⁷

Die aus den wissenschaftlichen Beiträgen abzuleitenden zentralen Forderungen an die Lehrkräfte sind, dass sie Heterogenität als pädagogische Bereicherung begreifen und die Vielfalt wertschätzen und anerkennen sollen. In den Diskussionen rund um das Thema Heterogenität wird häufig die Perspektive eingenommen, dass es beim Umgang mit Heterogenität analytisch betrachtet eher um ein normatives Problem geht als um eines der Technik oder der Organisation.³⁷⁸ Die Kernaussage ist also: Wenn sich die Einstellung der Lehrkraft nicht ändert, so wird sich auch der Unterricht und langfristig auch die Schule nicht verändern. Natürlich haben die Einstellung der Lehrkräfte und die subjektiven Theorien, die sich dahinter verbergen, einen Einfluss auf das tägliche Tun. Trautmann/Wischer (2011) konstatieren bezüglich dieser Dimension, dass beide Aspekte zwar von Bedeutung seien, aber die Deskriptionen im Kontext des Heterogenitätsdiskurses zu allgemein bleiben und sich eine Schlagwortkultur etabliert hat.³⁷⁹ Problematisch ist hierbei, dass es zwar Untersuchungen zur Lehrereinstellung allgemein gibt, aber die spezifische Einstellung bezüglich der Heterogenität wurde bislang nur marginal untersucht. Ursächlich hierfür ist beispielsweise die Komplexität des Heterogenitätsbegriffs mit seinen unendlichen Differenzlinien.³⁸⁰ Eine Untersuchung von Kunze/Solzbacher (2008) zeigt jedoch, dass die Lehrkräfte durchaus individueller Förderung positiv gegenüberstehen, allerdings aufgrund von ungünstigen Rahmenbedingungen Schwierigkeiten in der Umsetzung sehen.³⁸¹ Dennoch fasst auch diese Arbeit zusammen, dass die individuelle Einstellung der Lehrkräfte schlussendlich ein zentraler Aspekt im Umgang mit Heterogenität ist. Auch wenn grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass sich die richtige Einstellung bestimmen lässt, ergeben sich laut

³⁷⁷ Vgl. Grossenbacher (2012, S. 163).

³⁷⁸ Vgl. Graumann (2002, S. 228), oder auch Tillmann (2008, S. 77), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 108).

³⁷⁹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 109).

³⁸⁰ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 109).

³⁸¹ Vgl. Kunze/Solzbacher (2008), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 110).

Trautmann/Wischer (2011) Schwierigkeiten.³⁸² Diese sollen nachstehend kurz skizziert werden.

Ein erstes Problem ist, dass sich eine Einstellung nicht ohne Weiteres wandeln lässt, auch wenn dies gefordert wird, denn hinter einem Einstellungswandel steht eine komplette

„Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen, die das Menschen- und Gesellschaftsbild, Vorstellungen vom Lehren und Lernen, von Gleichheit und Differenz, das eigene Rollenverständnis – mithin die ganze Persönlichkeit – betreffen.“³⁸³

Auch wenn bereits erste Hilfen z. B. in Form von Kompetenztrainings³⁸⁴ existieren, dürfen auch die Untersuchungsergebnisse³⁸⁵ bezüglich einer Resistenz der subjektiven Lehrtheorien nicht außer Acht gelassen werden. Folglich sind die Einstellungen nur schwer veränderbar, und gleichzeitig wirken sie auch förderlich oder hinderlich, wenn Neuerungen anstehen.

Ein zweites Problemfeld im Hinblick auf die Einstellungsfrage ist, dass gerade im Lehrerberuf die Einstellung nicht nur eine persönliche Präferenz abbildet, sondern auch Ausdruck professionsbezogener Anforderung ist.

„Wenn man feststellt, dass Heterogenität von vielen Lehrkräften als Belastung und nicht als Chance begriffen wird, dann wäre aus professionstheoretischer Perspektive zu fragen, ob Heterogenität überhaupt als Chance und Bereicherung betrachtet werden kann bzw. welche strukturellen Bedingungen des Lehrerberufs dem entgegen stehen.“³⁸⁶

Ein dritter Blickwinkel ist nach Gomolla/Radtke (2003), dass die Einstellungen von Lehrkräften einfach einen geringen praktischen Relevanzgrad haben, da gerade der Umgang und die Möglichkeiten im Umgang mit Schülervarianzen durch organisatorische Aspekte geprägt sind.³⁸⁷ Nach diesem Ansatz sind also die Einstellungen der Lehrkräfte nebensächlich.

Fakt ist, dass sich im Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung auch die Sozialisationsheterogenitäten, also die Ausgangssituationen bzw. Lernausgangslagen der Schüler in vielerlei Hinsicht verändert haben.³⁸⁸

„Heterogenität in der Klasse zu akzeptieren heißt mehr, als etwa Niveaugruppen einzurichten [...]. Konsequente Differenzierung und Individualisierung, Schaffung einer anregenden Lernumgebung und Stärkung selbsttätiger Lernprozesse gehören dazu und erfordern eine neue Rolle der Lehrenden.“³⁸⁹

³⁸² Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 111-114).

³⁸³ Trautmann/Wischer (2011, S. 112).

³⁸⁴ Vgl. Sielert et al. (2009), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 112).

³⁸⁵ Vgl. z. B. Zutavern (2001, S. 248 ff.), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 112).

³⁸⁶ Trautmann/Wischer (2011, S. 112).

³⁸⁷ Vgl. Gomolla/Radtke (2003), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 113).

³⁸⁸ Vgl. Jürgens (2005, S. 151).

³⁸⁹ Kleinschmidt-Bräutigam (2004, S. 245), zit. nach Jürgens (2005, S. 152).

Das Wichtigste für guten Unterricht und eine funktionsfähige Lehrer-Schüler-Beziehung ist gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung.³⁹⁰ So formuliert Prengel (1995), dass die Anerkennung für die Pädagogik der Vielfalt das zentrale pädagogische Prinzip ist.³⁹¹

„Empirische Evidenzen zur Anerkennung finden sich unter anderem in Studien zum Schul- und Klassenklima.“³⁹²

Denn auch die gegenseitige Anerkennung innerhalb des Klassenverbandes und die empfundenen Varianzen im Klassenklima wirken sich im Umgang mit heterogenen Lerngruppen aus.³⁹³ Kurzum, positive Anerkennung und ein positives Klassenklima sind zentrale Elemente für einen produktiven Umgang mit Schülervarianzen, und auf beide Punkte haben die Lehrkräfte einen signifikanten Einfluss.

³⁹⁰ Vgl. Grossrieder (2012, S. 87-88).

³⁹¹ Vgl. Prengel (1995), zit. nach Grossrieder (2012, S. 88).

³⁹² Grossrieder (2012, S. 88).

³⁹³ Vgl. Grossrieder (2012, S. 88-89).

6 Belastung von Lehrkräften – die Potsdamer Lehrerstudie

Entgegen der weit verbreiteten Meinung, dass das Lehrerdasein ein Beruf mit einem hohen Grad an entspannenden Faktoren wie den ausgedehnten Ferienzeiten oder den wenig umfangreichen täglichen Arbeitszeiten sei, kann konstatiert werden, dass dies mit den realen Zuständen nur wenig zu tun hat. Folgt man z. B. Schaarschmidt (2005); Schaarschmidt/Kieschke (2007; 2007a) dann gehört der Lehrerberuf zu den anstrengendsten Berufen, gerade im Hinblick auf die psychischen Belastungsfaktoren, denen die Lehrkräfte bei der täglichen Ausübung ihres Berufs ausgesetzt sind. Werden die Belastungsfaktoren einmal genauer betrachtet, so wird ersichtlich, wie vielschichtig eigentlich das Anforderungsprofil einer Lehrkraft ist. Als Basis muss die Lehrkraft ihren Unterrichtsstoff entsprechend didaktischer und methodischer Gesichtspunkte an die jeweilige Schülerklientel anpassen. Zumeist endet für Außenstehende an dieser Stelle das Arbeitsgebiet einer Lehrkraft, doch umfasst das Tätigkeitsfeld weitaus mehr als nur die inhaltliche Aufbereitung. Zu den komplexeren und somit schwierigeren Aufgabengebieten einer Lehrkraft gehören sozial-kommunikative, emotionale und motivationale Prozesse, die es im Umgang mit den Schülern täglich zu analysieren, zu aktivieren, zu steuern und zu gestalten gilt.

6.1 Belastung durch Stress – Definitionsansätze

Die Begrifflichkeiten Belastung, Beanspruchung und Stress sind im alltäglichen Sprachgebrauch nicht mehr wegzudenken und werden auch im Kontext der Thematik der Lehrerbelastrung geläufig verwendet. Im wissenschaftlichen Diskurs kann Stress verstanden werden als die diversen Formen von Anforderungen, die die Umwelt an eine Person richtet. In diesem Zusammenhang spricht die Wissenschaft dann von Stressoren oder Belastungen. Zum anderen kann als Stress auch die Tatsache beschrieben werden, dass man sich von den Stressoren tatsächlich belastet fühlt, weil das persönliche Ressourcenbündel eine Regulierung nicht mehr ermöglicht. In der Wissenschaft bezeichnet man diesen Sachverhalt als Belastung. Aufgrund von Stress werden nicht selten körperliche Symptomaten beschrieben wie z. B. Kopfschmerzen und Müdigkeit. Diese Reaktionen bezeichnet man auch als Stressreaktionen.³⁹⁴ Zum Abschluss soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Stress in beide Richtungen – als Anforderungen positiv, als Belastungen negativ – wirken kann. Ein weiterer definitorischer Ansatz ist der von Tiesler et al. (2002)³⁹⁵. Danach umfasst Beanspruchung physische und psychische Veränderungen, die bei Lehrkräften auftreten, die Belastungen ausgesetzt sind. Belastungen sind die Größen, die solche Veränderungen verstärken und auslösen.

³⁹⁴ Vgl. van Dick/Stegmann (2007, S. 35).

³⁹⁵ Vgl. Tiesler et al. (2002, S. 235), zit. nach Gehrman (2007, S. 187).

„Belastung also wäre als Ursache zu betrachten, Beanspruchung als Reaktion.“³⁹⁶

6.2 Bedingungen und Quellen von Belastung

Geprägt ist das Forschungsfeld rund um das Thema Lehrbelastung durch eine Fülle an Studien und Ergebnisansätzen, die unterschiedliche Forschungsinstrumente nutzen und Schwerpunktgrößen haben.

Allerdings können fünf grundsätzliche Forschungsrichtungen bzw. Argumentationsansätze für Belastungen im Lehrerberuf herausgefiltert werden, die kurz in Tab. 6 zusammengefasst werden.

Zugeschriebene Ursachen von Lehrerbelastung	Einige Vertreter/innen in der Forschung
<p>1. <i>Gesellschaftliche Veränderungen</i> in Hinblick auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Wertschätzung gegenüber dem Lehrerberuf • Autoritätsverlust der Lehrkraft • Medienkonsum <p>führen zu einem höheren Anteil verhaltensauffälliger Schüler</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spitzer (2005) • Mößle et al. (2006)
<p>2. <i>Grundsätzliche Merkmale des Lehrerberufs</i>, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • hohe soziale Anforderung, aber wenig soziale Belohnung führen zu einer beruflichen Gratifikationskrise • ungleiche Kooperationspartner in der Lehrer-Schüler-Beziehung <p>führen in der Summe zu einer geringen Wertschätzung und Anerkennung des Lehrerberufs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rothland/Terhart (2007) • Brucks (1998) • Schönwälder (1997)
<p>3. <i>Schultyp und Bundesland</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • das Belastungsniveau variiert je nach Schultyp • bundeslandspezifische Regelungen wie Altersteilzeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegel-Bericht zur Berliner Rütli-Schule 2006³⁹⁷ • Rechtliche Rahmenbedingungen der einzelnen Bundesländer
<p>4. <i>Arbeitssituation an der Einzelschule</i> äußern sich u. a. durch folgende Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • soziales Miteinander • Schulklima • Ursachen für Unterrichtsstörungen • Konflikte im Kollegium • Führungsstil der Schulleitung • soziale Unterstützung der Lehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaempfi/Krause (2004)

³⁹⁶ Schönwälder (1997, S. 188), zit. nach Gehrmann (2007, S. 187).

³⁹⁷ Vgl. Schmidt/Stark (2006).

<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsorganisation Wertschätzung durch die Schulleitung 	
5. Eigene Lehrerpersönlichkeit <ul style="list-style-type: none"> Persönlichkeitsmerkmale individuelle Bewältigungsstrategien Resilienzen 	<ul style="list-style-type: none"> Schaarschmidt/Kieschke (2007)

Tab. 6: Forschungsansätze und deren zugeschriebene Ursachen für Lehrerbelastrungen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Krause/Dorsemagen 2007, S. 55-58)

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich, alle Forschungsbeiträge detailliert zu implementieren, deshalb werden einerseits die Zusammenfassung (Abb. 20) der zentralen Belastungskategorien und Belastungsfaktoren in der Lehrerarbeit von Rudow (2000)³⁹⁸ und andererseits die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005)³⁹⁹ ausgewählt, um einen Überblick zu geben.

Arbeitsaufgaben/ Schulorganisator. Bedingungen	Arbeitsumwelt- bedingungen	Soziale Bedingungen	Kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	Schulkultur/-klima
Arbeitszeit/ Pausenzeit	Mikroklima	Kollegen/ Personalrat	Gesellschaftliche Erwartungen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Medien
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern/-beirat	Berufsstatus Berufsimagen/ -anerkennung
Klassenfrequenz	Klassenraum	Schulbehörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	Bildschirmarbeit	Betriebe	Schulreformen/ -innovationen
Stundenplan	Unterrichtsfach- spezifische Faktoren	Sozialarbeiter/ -pädagogen	Schulimage
Raumplan/-wechsel	Pausen-/ Entspannungsraum	Externe Fachkräfte	
Schultyp/-größe	Schulgebäude	Schulsekretärin	
Lehrerfunktionen	Schulausstattung	Hausmeister	
Unterrichtsmethode	Sanitärräume		
Lehr/Lernmittel	Schulstandort(e)		
Prüfungen	Infektionsgefahr		
Weiterbildung			
Physische Belastung			
Sprechbelastung			

Abb. 20: Belastungskategorien und Belastungsfaktoren im Lehrerberuf
(Quelle: Rudow 2000, S. 50 zit. nach Krause/Dorsemagen 2007, S. 54)

6.3 Folgen von Belastungen

Für den Begriff der „inneren Kündigung“ werden im wissenschaftlichen Diskurs einige Synonyme benutzt wie z. B. Selbst-Pensionierung, Dienst nach Vorschrift, Leistungsverweigerung, innere Emigration, psychologische Kündigung, Desinteresse, Leistungsminimalismus oder Mangel an Belastungstoleranz. Unabhängig davon verläuft der Prozess schleichend und im Inneren der Lehrkraft.

³⁹⁸ Vgl. Rudow (2000, S. 50), zit. nach Krause/Dorsemagen (2007, S. 54).

³⁹⁹ Vgl. Abschnitt 6.4, S. 98.

Im Kontext des Lehrerdaseins wird unter einer „inneren Kündigung“

*„eine kognitiv-emotionale und behaviorale Reaktion auf die Wahrnehmung einer Störung des reziproken Gleichgewichts der gegenseitigen informellen Verpflichtungen zwischen Vorgesetzten (z. B. Schulleitung) und Mitarbeitern (z. B. Lehrpersonen)“*⁴⁰⁰

verstanden.

Beobachtbar ist der Vollzug einer „inneren Kündigung“ u. a. durch folgende Verhaltensauffälligkeiten bei Lehrkräften: keine Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz, Desinteresse, Verweigerung weiterführende Aufgaben zu übernehmen, schulbezogene Aktivitäten möglichst meiden, Klassenarbeiten stark verspätet zurückgeben und Entscheidungen der Schulleitung einfach hinnehmen. Nur einige der Variablen sind objektiv messbar oder beobachtbar; hierzu zählen u. a. Fehlzeiten, Fortbildungsmüdigkeit, Verweigerung von Vertretungen, kurzfristige Krankmeldungen. Nicht selten wird aus der Sicht des Leitungspersonals solch eine Lehrkraft als unkollegial und egoistisch betitelt.⁴⁰¹ Je nach Intensität der „inneren Kündigung“ können die folgenden Formen differenziert werden:

- informelle Halb-Pensionierung:

partieller Rückzug aus bestimmten Schulbereichen wie Zusammenarbeit mit der Schulleitung oder offiziöse Veranstaltungen, aber keine Kündigung des pädagogischen Kerngeschäfts

- passive Kündigung:

Beamtenstatus aktiv ausnutzen für Nebentätigkeiten oder bewusster Unterrichtsausfall, um bestimmte Tätigkeiten nicht in der Ferienzeit zu erledigen

- aktive Kündigung:

Klassischer Rückzug aus den Schulbereichen

- innere Kündigung trotz fehlender Burnout-Symptome:

Hier steht die seelische Entlastung im Fokus, wobei diese Form Jehle/Schmitz (2007, S. 163-164) folgend eher die Ausnahme ist.

6.4 Die Potsdamer Lehrerstudie nach Schaarschmidt (2005)

Die Potsdamer Lehrerstudie⁴⁰² soll für den Lehrerberuf, der durch mehr spezielle psychische Belastungsmuster geprägt ist als andere Berufsgruppen, Beistand leisten und Lösungsansätze hervorbringen, die zur Besserung der Belastungssituation beitragen. Im Rahmen der

⁴⁰⁰ Jehle/Schmitz (2007, S. 161).

⁴⁰¹ Vgl. Jehle/Schmitz (2007, S. 161-162).

⁴⁰² Die Studie wurde im Auftrag des deutschen Beamtenbundes und seiner Lehrgewerkschaft unter der Leitung von Prof. Dr. Schaarschmidt von der Universität Potsdam durchgeführt.

sechsjährigen Studie⁴⁰³ wurden insgesamt rund 16 000 Lehrkräfte und rund 2 500 Lehramtsanwärter aus dem gesamten Bundesgebiet als Forschungspopulation rekrutiert. Als Vergleichspopulation wurden außerdem ca. 1 500 Lehrkräfte im Ausland sowie 8 000 Arbeitnehmer anderer Berufe untersucht.⁴⁰⁴

In der ersten Forschungsetappe wurden zunächst die Belastungsgrößen und deren Bedingungen analysiert. Im zweiten Forschungsschritt wurde dann auf Grundlage der Analyseergebnisse der Versuch unternommen, Unterstützungsangebote zur Reduktion der Belastungen zu konzipieren. Die Forschergruppe nutzte AVEM⁴⁰⁵ als multidimensionales,⁴⁰⁶ personaldiagnostisches Instrumentarium, um die bedeutendsten Indikatoren psychischer Gesundheit zu erfassen. Schaarschmidt (2005) titulierte die Merkmale von arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben in diesem Zusammenhang als Belastungsmuster.⁴⁰⁷ Die mittels AVEM generierten Daten weisen eine hohe innere Konsistenz auf, zudem gilt das Verfahren in Forschungskreisen als valide.⁴⁰⁸

6.4.1 Ergebnisse der Studie

Aus der Studie können drei entscheidende Persönlichkeitsbereiche herausgefiltert werden, über die Belastungstendenzen signifikant reduziert werden können:

- Arbeitsengagement
- Widerstandskraft
- Emotionen.⁴⁰⁹

Als weitere Erkenntnis konnten vier Referenzmuster in Bezug auf die o. g. Punkte gebildet werden. Diese sind ausführlich in Tab. 7 dargestellt.

Im Schul- bzw. Unterrichtsalltag existieren neben den vier „klassischen Verhaltensmustern“ auch Lehrkräfte, die sich durch Aspekte von mindestens zwei Gruppierungen auszeichnen, sodass natürlich auch Überschneidungen der Charakteristika möglich und somit Mischtypen existent sind.

⁴⁰³ Erste Forschungsetappe 2000-2003 und zweite Forschungsetappe 2003-2006.

⁴⁰⁴ Vgl. Schaarschmidt (2005) und Schaarschmidt/Kieschke (2007a).

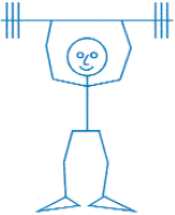

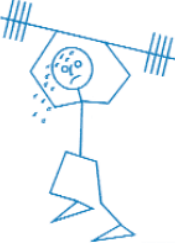
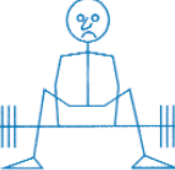
⁴⁰⁵ AVEM bedeutet: arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Vgl. hierzu Schaarschmidt (2005, S. 21 ff.), und Schaarschmidt/Kieschke (2007a, S. 18 ff).

⁴⁰⁶ Insgesamt besteht AVEM aus elf Dimensionen.

⁴⁰⁷ Die Muster bestimmen sich über die Merkmale Arbeitsengagement, psychische Widerstandskraft und Emotionen.

⁴⁰⁸ Vgl. Schaarschmidt (2005) und Schaarschmidt/Kieschke (2007a).

⁴⁰⁹ Zu weiteren Erläuterungen zum diagnostischen Verfahren AVEM und dessen Dimensionen und Items vgl. Schaarschmidt (2005).

Musterbezeichnung	Charakteristika
 <p>Muster G (Gesundheit)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hohes, aber nicht exzessives berufliches Arbeitsengagement • hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen • ausgeprägt positives Lebensgefühl <p>☞ Wünschenswertes Muster</p>
 <p>Muster S (Schutz/Schonung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • verringertes berufliches Arbeitsengagement gegenüber beruflichen Anforderungen aufgrund geringen Ehrgeizes und Engagements sowie Bestätigung in anderen Lebensbereichen (Schonung) oder wegen beginnender Überlastung und Resignation (Schutz) • relativ hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen • eher positives Lebensgefühl
 <p>Risikomuster A (Selbstüberforderung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • überhöhtes Arbeitsengagement • niedrige Widerstandsfähigkeit • eingeschränkte Zufriedenheit bzw. wenig positives Lebensgefühl
 <p>Risikomuster B (Burn-out)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • geringes bzw. stark reduziertes Arbeitsengagement • Resignation und deutlich verminderte Belastbarkeit bei geringer Widerstandsfähigkeit • sehr geringe Zufriedenheit bzw. negatives Lebensgefühl

Tab. 7: Referenzprofile von Lehrkräften
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 24-29)

Schaarschmidt (2005, S. 30-37) geht davon aus, dass die Lehrkräfte je nach Musterzugehörigkeit bei den Aspekten Belastungsbewältigung, Befindensbeeinträchtigung, Erholung, fachliche und erzieherische Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Motive unterschiedliche Ausprägungen haben. Die Analyse dieser Aspekte erfolgt in Tab. 8.

Merkmal	Gruppe	Ausprägung
Belastungs- bewältigung	Muster G	Entwicklung der Belastungsbewältigung wird als günstig bzw. unverändert gut angesehen
	Muster S	Entwicklung der Belastungsbewältigung wird auch als günstig bzw. unverändert gut angesehen, aber geringer als bei Muster G
	Risikomuster A	Entwicklung der Belastungsbewältigung wird als unverändert bzw. als verringert angesehen
	Risikomuster B	Entwicklung der Belastungsbewältigung wird als verringert angesehen
Befindungsbe- einträchtigungen (körperlich [K] und psychisch [P])	Muster G	Geringstes Beschwerdeniveau im Hinblick auf beide Aspekte
	Muster S	Mittleres Beschwerdeniveau, geringfügig höher als bei Muster G, aber deutlich geringer als bei den beiden Risikomustern
	Risikomuster A	Hohes Beschwerdeniveau K: ähnlich wie Risikomuster B P: geringer als Risikomuster B, aber höher als Muster G und S
	Risikomuster B	Höchstes Beschwerdeniveau K: ähnlich wie Risikomuster A P: höchstes Beschwerdeniveau
Erholung (drei Aspekte: Erholungsfähigkeit, aktives Erholungsverhalten, Gesundheitsvorsorge)	Muster G	Höchste Erholungsfähigkeit, viel aktives Erholungsverhalten, hoher Grad an Gesundheitsvorsorge
	Muster S	Etwas geringere Erholungsfähigkeit als Muster G, viel aktives Erholungsverhalten, aber geringer als bei Muster G, hoher Grad an Gesundheitsvorsorge, aber auch geringer als bei Muster G
	Risikomuster A	Deutlich reduzierte Erholungsfähigkeit, wenig aktives Erholungsverhalten und reduzierter Grad an Gesundheitsvorsorge
	Risikomuster B	Geringste Ausprägung für alle drei Aspekte
Fachliche und erzieherische Kompetenz	Muster G	Fachliche und erzieherische Kompetenz wird als besonders günstig eingeschätzt
	Muster S	Fachliche Kompetenz wird als weniger günstig als die erzieherische Kompetenz eingeschätzt
	Risikomuster A	Fachliche Kompetenz wird besser als die erzieherische Kompetenz eingeschätzt, die fachliche Kompetenz wird höher eingeschätzt, als dies bei Muster S der Fall ist
	Risikomuster B	Fachliche und erzieherische Kompetenz wird als besonders ungünstig eingeschätzt

Sozial-kommunikative Kompetenz (Aktivität, Selbstbehauptung, Konfrontationstendenz, Durchsetzung, Rücksichtnahme, Empfindlichkeit)	Muster G	Höchstes Maß an Kompetenz
	Muster S	Mittleres Maß an Kompetenz
	Risikomuster A	Mittleres Maß an Kompetenz
	Risikomuster B	Geringstes Maß an Kompetenz – gravierendes Defizit
Berufsbezogene Motive (Engagement für Schüler, Leistungsorientierung, Erholungsbedürfnis)	Muster G	Engagement für Schüler wird als besonders wichtig und realisierbar eingeschätzt Leistungsorientierung wird als besonders wichtig und realisierbar eingeschätzt Erholungsbedürfnis ist weniger bedeutsam, wird aber als realisierbar eingeschätzt
	Muster S	Engagement für Schüler und Leistungsorientierung wird nur eine geringe Bedeutung zugeordnet, aber Realisierbarkeiten werden im Ansatz erkannt Erholungsbedürfnis ist auch gering ausgeprägt und die Realisierbarkeit ist deutlich höher als bei den beiden anderen Motiven
	Risikomuster A	Engagement für Schüler hat einen geringen Wert Leistungsorientierung hat einen hohen Stellenwert, die Durchsetzung wird aber als gering eingeschätzt, ein Dilemma für dieses Verhaltensmuster Erholungsbedürfnis wird als nicht gegeben beschrieben
	Risikomuster B	Engagement für Schüler und Leistungsorientierung wird als gering eingeschätzt und die Umsetzung wird pessimistisch gesehen Erholungsbedürfnis ist sehr bedeutsam, wird allerdings als nicht realisierbar eingeschätzt

Tab. 8: Musterspezifizierung an ausgewählten Gesundheitsgrößen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 30-37)

„Alle aufgeführten Befunde sprechen dafür, dass die Musterzuordnung von hoher Gesundheitsrelevanz ist. [...] In dieser Breite schlägt sich in den Mustern die berufliche Beanspruchung nieder, die zugleich auch auf das Bewältigungspotenzial bezüglich der künftigen Anforderungen schließen lässt.“⁴¹⁰

Denn erst, wenn herausgefunden wurde, um welche Belastung und um welches Verhaltensmuster es sich handelt, können entsprechende Hinweise und Hilfestellungen die Belastung reduzieren bzw. ex ante Präventionsmaßnahmen getroffen werden.

In diesem Kontext wird häufig die Frage angeschlossen, ob Lehrkräfte mit dem jeweiligen Verhaltensmuster nun „gute“ oder „schlechte“ Lehrkräfte seien. Abschließend werden zu diesem inhaltlichen Teilaspekt in Anlehnung an Schaarschmidt (2005) noch einige

⁴¹⁰ Schaarschmidt (2005, S. 37).

ausgewählte Punkte zu jedem Verhaltensmuster angeführt, die jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit haben.

Muster G: Eine Lehrkraft mit dem Muster G hat von allen Verhaltensmustern die besten Grundvoraussetzungen, um erworbene Kenntnisse und pädagogische Konzepte praktisch zu realisieren und nachhaltig umzusetzen.

Muster S: Eine Lehrkraft mit dieser Musterzuordnung hat es grundsätzlich schwer, die Initiative zu einem aktiven und offensiven Unterrichtsgeschehen zu ergreifen. Dies stellt somit ein Hindernis für eine erfolgreiche Arbeit im Lehrerberuf dar. Einer Lehrkraft mit diesem Verhaltensmuster wird es schwerfallen, ihre Schüler zu Leistungen und zum Lernen zu motivieren. Im Schulleben wird sich diese Lehrkraft auch nicht an innerschulischen Aktivitäten beteiligen. All das sagt dennoch nicht aus, dass sie mit diesem Verhaltensmuster bei der Schülerschaft nicht beliebt ist. Gerade diese Lehrkraft braucht eine gewisse soziale Einbettung, Unterstützung und Ermutigung.

Risikomuster A: Dadurch, dass eine Lehrkraft mit diesem Verhaltensmuster nach Leistung strebt und engagiert ist, sind die Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben als Lehrkraft positiv. Außerdem ist eine Lehrkraft mit diesem Verhaltensmuster auch bei der Schulleitung und im Kollegium häufig sehr geschätzt. Leider werden jedoch die Kraftreserven aufgebraucht, sodass sie die Belastungen des Lehrerberufs langfristig nicht aushält.

Risikomuster B: Sollten die Merkmale dieser Gruppe im unterrichtlichen Alltag besonders stark ausgeprägt sein, kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die Lehrkraft ihren Beruf erfolgreich ausübt. Die letzten Kraftreserven werden nur noch dafür genutzt, um einigermaßen im Alltag zurechtzukommen. Weitere Reserven bestehen nicht. Folglich werden schulische Belange, Schülermotivation und Unterrichtsgestaltung nicht mehr aktiv verfolgt und umgesetzt. In der Regel erfolgt ein verfrühter Ausstieg aus dem Lehrerberuf, da die Tauglichkeit dieser Lehrkraft nicht mehr attestiert werden kann.⁴¹¹

Es kann resümiert werden, dass die Belastungen für eine Lehrkraft berufsimmanent sind und die Verhältnisse sowie die Rahmenbedingungen in der jüngsten Zeit auch noch die Belastungsdichte haben anwachsen lassen.

⁴¹¹ Vgl. Schaarschmidt (2005, S. 38-39).

Aus der Studie von Schaarschmidt (2005, S. 72 ff.) geht hervor, dass man von drei Faktoren im Lehreralltag ausgehen kann, die als besonders belastend empfunden werden: das Verhalten von schwierigen Schülern, die Klassenfrequenzen sowie die zu unterrichtende Pflichtstundenzahl. Es versteht sich von selbst, dass in der Fülle von Faktoren, die den schulischen Alltag prägen, diese drei Faktoren nicht selektiv, sondern integrativ mit weiteren Faktoren auf die Lehrkräfte wirken. Ein essenzieller Bestandteil von Belastungsgrößen ist nicht die objektiv messbare Anzahl von Störungen oder Belastungen, sondern vielmehr die Intensität, die Dauer und die Konstanz. Somit reicht es nicht aus zu sagen, die Pflichtstundenanzahl ist belastend. Wenn z. B. eine Lehrkraft eine Klasse mit einer hohen Klassenstärke hat, gleichzeitig in dieser Klasse viele Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten sind und die Stundenanzahl auch noch hoch ist, komplettiert sich die Gesamtbelastung. Es wäre nicht ausreichend, dann die Ursachen ausschließlich in der Stundenanzahl zu suchen. Folglich ist es bedeutsam, welche belastenden Faktoren mit welcher Stärke innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunden wirken. Auffällig in diesem Zusammenhang ist, dass sogar Lehrkräfte, die zum Muster G gehören, das Verhalten der Schüler und die Klassenfrequenz als erhöht belastend empfinden. Das höchste Belastungsempfinden haben Lehrkräfte, die in die Gruppe des Risikomusters B fallen.⁴¹²

6.4.2 Strukturelle und organisatorische Bedingungen

Geschlechtsdisparitäten für berufliche Schulen

Es ist markant, dass unabhängig von der Schulform starke geschlechtliche Unterschiede zuungunsten der Lehrerinnen vorherrschen. Konkret für den Bereich der beruflichen Schulen sieht die Verteilung bundesweit wie folgt aus.⁴¹³

Frauen	Verteilung in %	Männer	Verteilung in %
Muster G	18 %	Muster G	24 %
Muster S	20 %	Muster S	27 %
Risikomuster A	33 %	Risikomuster A	27 %
Risikomuster B	29 %	Risikomuster B	23 %

Tab. 9 Verteilung der Muster im Bereich der beruflichen Schulen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 75)

Fächerkombination

Aussagen bezüglich der Fächerkombination und deren Auswirkungen auf das Belastungsempfinden sind sehr schwierig zu analysieren. Grundsätzlich kann dennoch konstatiert

⁴¹² Schaarschmidt (2005, S. 72-73).

⁴¹³ Vgl. Schaarschmidt (2005, S. 74-75).

werden, dass ungünstige Beanspruchungsmuster anscheinend mit dem Arbeitsaufwand des Faches, d. h. Vor- und Nachbereitungsintensität sowie hoher Korrekturaufwand, korrelieren. Auch in diesem Kontext ist wiederum ein Geschlechtseffekt in der Praxis zu erkennen, allerdings ist die Intensität hier deutlich geringer als dies bei anderen Kontexten der Fall ist.⁴¹⁴

Voll- und Teilzeitbeschäftigung

Nicht selten wird der Schritt in eine Teilzeitbeschäftigung als eine Lösungsstrategie zur Belastungsreduktion gewählt. Es bleibt nun die Frage offen, ob sich durch ein reduziertes Stundendeputat auch das Belastungsempfinden reduziert. Schaarschmidt hält hierzu fest,

„dass die Musterkonstellation der Teilzeitbeschäftigten keineswegs günstiger, sondern noch sehr viel problematischer sind.“⁴¹⁵

Dies ist dadurch zu erklären, dass die Reduktion der Pflichtstunden nicht mit der Reduktion der emotionalen Belastung, die den Schwerpunkt der Lehrerbeanspruchung bildet, korreliert. Nicht selten wird von Betroffenen geäußert, dass gerade die Reduktion der Stundenanzahl dazu führt, dass das Kollegium als stützende Größe durch einen verringerten Kontakt und eine geringere Anwesenheit in der Schule wegfällt bzw. nur noch in einem geringeren Umfang wahrgenommen wird. Außerdem wird durch die Randbedingungen wie Vertretungen, Konferenzen etc. von den Teilzeitbeschäftigten die eigentliche Reduzierung gar nicht als solche empfunden. Die Tendenz geht vielmehr in die Richtung, dass die Kollegen mit Teilzeitstelle es als ungerecht empfinden, bei geringerem Entgelt keineswegs eine proportionale Entlastung zu verspüren. Insgesamt kann also für diesen scheinbaren Lösungsansatz konstatiert werden, dass er für die Betroffenen die Situation meist nicht entlastet, sondern vielfach sogar verschlechtert.⁴¹⁶

Unterrichtspausen

Die eigentlichen Regenerationsphasen im schulischen Kontext bilden die Unterrichtspausen. Aus den Befragungen von Schaarschmidt (2005) wird jedoch deutlich, dass rund 2/3 der Befragten den Pausen keine Entspannungsfunktion zuordnen. Bemerkenswert ist, dass meistens Lehrkräfte, die den Mustern G und S zugeordnet werden, auch die Pausen als Erholung erleben, und jene Lehrkräfte, die Vertreter von Risikomustern sind, empfinden auch die Pausen nicht als regenerativ, wodurch sich deren Situation wiederum verschlechtert. Folglich steigt wieder die empfundene Belastungsintensität. Für den Schulalltag muss daher daran gearbeitet werden, Raum für störungsfreie Pausenzeit zu schaffen, um den individuellen Regenerationszeiten der einzelnen Verhaltensmuster von Lehrern Rechnung zu tragen.⁴¹⁷

⁴¹⁴ Vgl. Schaarschmidt (2005, S. 75-76).

⁴¹⁵ Schaarschmidt (2005, S. 76).

⁴¹⁶ Vgl. Schaarschmidt (2005, S. 77).

⁴¹⁷ Vgl. Schaarschmidt (2005, S. 77-78).

6.4.3 Soziale Unterstützung als ein wichtiger Entlastungsfaktor

Im Fokus der nachstehenden Erläuterungen sollen Faktoren stehen, die den Lehrkräften Entlastungen bringen. Betrachtet man die Ergebnisse von Freitag (1998) und Schaarschmidt (2005), sind es gerade funktionsfähige und intensive Beziehungen zwischen den Protagonisten im schulischen Umfeld, die ein essenzielles Entlastungsventil darstellen.⁴¹⁸

Drei markante Beziehungsmuster können konkretisiert werden:

1. Gespräche mit nahestehenden Personen im privaten und schulischen Bereich
2. Entlastungs- und Entspannungsausgleichszeiten im privaten Bereich
3. angenehmes soziales Schulklima.⁴¹⁹

Hierbei spielt das individuelle Empfinden von sozialer Unterstützung einer jeden Lehrkraft eine wichtige Schlüsselrolle,⁴²⁰ denn der empfundene Grad an Schutzfunktion einer angebotenen Unterstützung ist personenbezogen und somit nicht zu pauschalisieren. Gerade im beruflichen Kontext hat eine erlebte soziale Unterstützung eine gesundheitsfördernde und entlastende Funktion. Hingegen führt

„ein Mangel an Feedback und Anerkennung durch die Leitung zu chronischem Stress- und Burnouterleben.“⁴²¹

Es existieren einige Faktoren, die als Indikatoren dafür fungieren, inwieweit ein soziales Unterstützungssystem funktioniert oder Schwächen aufweist. Aufschlüsse über die Indikatoren bilden die nachstehenden Erläuterungen.

Körperliche und psychische Verfassung, Krankentage, Wirkung belastender Faktoren

Die Selbsteinschätzung zur körperlichen und psychischen Verfassung der Mustervertreter bildet genau das erwartete Bild ab. Lehrkräfte des Musters G schätzen ihre Verfassung als am positivsten und Lehrkräfte des Risikomusters B am negativsten ein. Diese Einschätzung war zu erwarten. Dann wurde nach den erlebten Unterstützungen durch die Schulleitung gefragt. Aus den Ergebnissen von Schaarschmidt (2005) geht klar hervor, dass eine empfundene Unterstützung seitens der Leitung sich auf die Verfassung der Lehrkräfte, unabhängig von deren Musterzugehörigkeit, positiv auswirkt. Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch für die Krankentage ab. Wird der Schulleitung ein hoher Grad an Unterstützung zugeschrieben, wirkt sich dies ebenfalls reduzierend auf die Krankentage der Lehrkräfte aus. Auch im Kontext mit den drei größten benannten Belastungsgrößen Klassenstärke, Unterrichtsstunden und schwieriges Sozialverhalten der Schüler kann festgehalten werden, dass eine als Unterstützung empfundene Leitung die belastenden Wirkungen zwar nicht

⁴¹⁸ Vgl. Freitag (1998), zit. nach Schaarschmidt (2005, S. 78).

⁴¹⁹ Vgl. Schaarschmidt (2005, S. 78).

⁴²⁰ Vgl. in Ergänzung Rothland (2007a).

⁴²¹ Etzion (1984), zit. nach Schaarschmidt (2005, S. 79).

beseitigen, aber dennoch abmildern kann.⁴²² Differenziert man das erlebte soziale Unterstützungsempfinden nach Geschlecht, wird eindeutig klar,

„dass für die Frauen das Erleben der Unterstützung durch die Schulleitung einen noch stärker entlastenden Effekt hat, als dies für Männer gilt.“⁴²³

Noch positiver wirkt sich dieser Effekt bei Frauen aus, die einem Risikomuster zugeordnet wurden. Alle eben beschriebenen Effekte durch eine Schulleitung, die als unterstützend empfunden werden, gelten ebenfalls für ein positiv erlebtes Klima im Kollegium. Die beiden positiven Effekte sind wohl miteinander verbunden und bedingen sich auch gegenseitig, denn eine positive Führung wirkt sich auch positiv auf das Kollegium aus und vice versa.⁴²⁴

Anforderungen an die Schulleitung

In diesem gesamten Kontext wird aus den Erläuterungen deutlich, dass an die Schulleitung zur Belastungsreduzierung hohe Anforderungen (Abb. 21) gestellt werden, um sozial unterstützende Beziehungen zu schaffen.

Anforderungen

Kommunikationspflege
zwischen Leitung und
Kollegium

regelmäßige Mitarbeiter-
gespräche mit gegenseitiger
Rückmeldung

Teamentscheidungen in
pädagogischen und
erzieherischen Aufgaben

Einbeziehung des Kollegiums
bei schulischen Belangen
(gemeinsamer Konsens)



Störgrößen

durch Administration wenig
Zeit und Kraft für Probleme
und Anliegen der Lehrkräfte

fehlende Führungs-
instrumente

Überforderung, da sie sich
selbst für die Aufgaben wenig
gerüstet fühlen



gewünscht: Schulungen im
Bereich Konfliktmanagement,
Gesprächsführung etc.

Abb. 21: Anforderungen an die Schulleitung und Störgrößen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schaarschmidt 2005, S. 85)

⁴²² Vgl. Schaarschmidt (2005, S. 79-81).

⁴²³ Schaarschmidt (2005, S. 82).

⁴²⁴ Vgl. hierzu im Detail Schaarschmidt (2005, S. 83-84).

6.4.4 Training und individuelle Beratung

Personenbezogene Interventionsmaßnahmen können eine essenzielle Unterstützung für eine betroffene Lehrkraft ausmachen, denn durch diese Instrumente werden die Betroffenen in die Lage versetzt, ihre eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten aktiv zu nutzen und auf die konkrete Beanspruchung oder Aufgabe anzuwenden. Die beiden meist genutzten Methoden in diesem Bereich sind Training und Beratung. Bei den weiteren Ausführungen wird aufgrund der Thematik der vorliegenden Forschungsarbeit auf den Bereich der Referendare⁴²⁵ und der Lehramtsstudenten⁴²⁶ verzichtet.

Training

Ein Modell des Trainings stellt das „Potsdamer Trainingsmodell“ dar.⁴²⁷ Dieses Modell hat einerseits einen diagnostischen Bestandteil und andererseits eine modulare Konstruktion. Die Module umfassen insgesamt sieben Trainingsbausteine, die in Tab. 10 zusammengetragen sind:

Trainingsbaustein	Inhaltsskizze
AVEM-Diagnostik	<ul style="list-style-type: none">• Auswertung der individuellen AVEM-Ergebnisse• Analyse der Beanspruchungssituation und der individuellen Kompetenzen• Musterzuordnung zu: G; S; A; B
Ursachenanalyse	<ul style="list-style-type: none">• Individuelle Stressanalyse mit Ursachenidentifikation im Hinblick auf die eigene Person• Aufzeigen, wie Stressspiralen entstehen• Analyse der aktuellen Bewältigungsstrategien
Techniken der systematischen Problemlösung	<ul style="list-style-type: none">• Einführung in die Technik der systematischen Problemlösung gerade im Hinblick auf ein planvolles und strategisches Handeln• Erlernen einer distanzierten Betrachtung eines Problems• Auswahl einer Lösungsstrategie aus einem Lösungstool
Zeit- und Selbstmanagement	<ul style="list-style-type: none">• Techniken eines effektiven Zeit- und Selbstmanagements: u. a. Prioritäten setzen, Leistungskurve beachten, Selbstdisziplin wahren, Nein sagen lernen, Pufferzeiten setzen und Zeitdiebe identifizieren• Einbau von Entlastungs- und Entspannungsphasen
Kommunikation und soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none">• Vermittlung von Grundlagen angemessener Kommunikation• Erlernen von Bewältigungsstrategien für kritische soziale Situationen durch Rollenspiele

⁴²⁵ Für nähere Erläuterungen hierzu vgl. Abujatum et al. (2007, S. 135-140).

⁴²⁶ Für nähere Erläuterungen vgl. Abujatum et al. (2007, S. 140-145).

⁴²⁷ Vgl. Abujatum et al. (2007, S. 118 ff.).

Zielsetzung und Zielplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Bedeutung von Zielsetzung • Grundregeln der Zielformulierung und -verfolgung • Persönlichkeitsförderliche Zielsetzungsprozesse im alltäglichen Schuldasein
Entspannung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung von diversen Entspannungsverfahren und Anleitungen, u. a. progressive Muskelrelaxation, Atemtechniken und Fantasiereisen

Tab. 10: Trainingsmodule des Potsdamer Ansatzes
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Abujatum et al. 2007, S. 118-126)

Die einzelnen Module müssen an die jeweiligen Bedürfnisse der Lehrkraft angepasst werden. Grundsätzlich bietet jedoch das Potsdamer Trainingsmodell einen ganzheitlichen Ansatz im Bereich der Verhaltensprävention.

Neben dem Potsdamer Trainingsmodell wird nun ein berufsbegleitendes Training vorgestellt, das insbesondere den Umgang mit konfliktreichen Situationen, den Abbau von Perfektionsansprüchen und Selbstüberforderungstendenzen, den Nutzen und das Wahrnehmen sozialer Unterstützung, das Organisieren eines Arbeitstags mit dem Fokus auf der Trennung zwischen Privat- und Berufssphäre sowie die persönliche Zielsetzung in den Mittelpunkt rückt. Außerdem soll mithilfe des Trainings durch das Erleben von Belastung einerseits und der Bewältigungskompetenz andererseits die situative Flexibilität in aktuellen Anspruchssituationen verbessert werden.⁴²⁸ Aus bereits absolvierten Trainingsmodulen konnten Schwierigkeiten und Spezifikationen hinsichtlich des Umgangs identifiziert werden.

- Lehrkräfte haben bereits ein gewisses Erfahrungs- und Verhaltensspektrum, sodass Veränderungsprozesse schwieriger sind und mehr Zeit benötigen.
- Lehrkräfte machen fast ausschließlich die Rahmen- und Arbeitsbedingungen für ihr Belastungsempfinden verantwortlich, eine Reflexion über die eigene Persönlichkeit findet in den meisten Fällen – wenn überhaupt – nur unzureichend statt.
- Lehrkräfte erwarten bei Teilnahme eines solchen Trainings sofortige Hilfe und sofortige Reduktion der Belastung; allerdings gibt es die Patentlösung mit geringer Zeitinvestition nicht.
- Da es in einem solchen Training um sehr persönliche Themen geht, muss auf die Gruppenzusammensetzung und deren Dynamik geachtet werden, da ansonsten keine vertrauensvolle, offene und konstruktive Atmosphäre geschaffen wird, die aber die Basis dieses Trainings ist.
- Die zeitliche und räumliche Organisation hat einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen des Trainings.⁴²⁹

⁴²⁸ Vgl. Abujatum et al. (2007, S. 128-129).

⁴²⁹ Vgl. Abujatum et al. (2007, S. 128-131).

Die praktischen Erfahrungen mit solch einem berufsbegleitenden Training zeigen, dass sich positive Effekte bei den teilnehmenden Lehrkräften erkennen lassen.⁴³⁰

Individuelle Beratung

Der Fokus dieses Interventionsinstruments liegt darauf, dass die Lehrkräfte dahingehend unterstützt und gecoacht werden, dass sie sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse bewusst sind und sich von den täglichen Beanspruchungsmustern nicht negativ beeinflussen lassen. Dieser Ansatz basiert auf einer ressourcenorientierten Nutzung von latent vorhandenen Kompetenzen.

Gerade die professionelle Selbstkompetenz, d. h. systematisch mit seinen eigenen Ressourcen umzugehen und die eigenen Emotionen auch in Druck- und Stresssituationen steuern zu können, kann im Rahmen eines gezielten ressourcenorientierten Selbstmanagements nachhaltig geschult werden und somit zur Reduktion von Beanspruchungen beitragen. Solch ein Selbstmanagement soll zum einen bei der eigenen Ressourcenaktivierung helfen und zum anderen die Ressourcen systematisieren. Zudem soll ein produktiver Umgang mit den Ressourcen in Stresssituationen geschult werden. Das Instrument des Selbstmanagements ist gerade deshalb von Bedeutung, weil in Stresssituationen eine Ressourcenverlustspirale an Dynamik gewinnt und so zu nachhaltigen Schädigungen der Gesundheit oder Psyche führt. Umgekehrt kann auch ein Ressourcengewinn generiert werden, wenn das Selbstmanagement beherrscht wird. Wenn nämlich die betroffene Lehrkraft auf einen Ressourcenpool in der Stresssituation zurückgreifen kann, wird der Druck in der Situation selbst reduziert und es kommt zu einer proaktiven Bewältigung.⁴³¹

„Das Ziel von Selbstmanagement in diesem Sinne besteht in der Autonomie, das eigene Handeln mit den eigenen professionellen Zielvorstellungen immer besser koordinieren zu können.“⁴³²

Neben einem ressourcenorientierten Selbstmanagement sollen auch die Perspektiven der Lehrkräfte dahingehend erweitert werden, dass sie sich aktiv verändern und in situativen Differenzen eigene konstruktive Lösungswege erkennen und diese verfolgen. Der Lehrkraft ist in diesem Prozess eine aktive Rolle zugewiesen, sodass sie eine Mitverantwortung für die existenten Probleme und deren Lösung zugeschrieben bekommt. Außerdem soll dadurch pointiert werden, dass die Lehrkraft eine Mitgestaltungskraft an den Verhältnissen hat und nicht passives Opfer der Bedingungen ist. Des Weiteren soll das Beratungsgespräch nicht bestehende Schwierigkeiten bagatellisieren, sondern durchaus die dramatischen Belastungsbilder bearbeiten. Wichtig ist hierbei, dass der Berater oder die Beraterin das

⁴³⁰ Zu den detaillierten Ergebnissen vgl. Abujatum et al. (2007, S. 132).

⁴³¹ Vgl. Storch et al. (2007, S. 290-307).

⁴³² Storch et al. (2007, S. 306).

Gespräch so führt, dass die Lehrkraft ihre Probleme nicht als persönliche Niederlage empfindet, da dies äußerst kontraproduktiv wäre.⁴³³ An dieser Stelle sei kurz erwähnt, dass diese Form der Intervention keineswegs ein Substitut für eine professionelle Therapie ist.

Die Untersuchungen beider Methoden⁴³⁴ lassen einen positiven Trend und einen Aktivierungsprozess sichtbar werden und können somit einen Beitrag zur Belastungsreduktion und folglich zur psychischen Gesundheit leisten.⁴³⁵ Trotz der positiven Richtung darf allerdings nicht vergessen werden, dass diese beiden Methoden kein Garant für eine Verbesserung sind, sondern dass auch sie ihre Grenzen⁴³⁶ haben. Eine natürliche Grenze besteht darin, dass in den meisten Regionen nicht ausreichend Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

6.4.5 Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte

Die konkrete Analyse der Arbeitsbedingungen ist ein essenzieller Ansatzpunkt, um die Belastungen zu reduzieren. Wenn es um nachhaltige Gestaltung von Arbeitsplätzen in den Schulen geht, ist es unabdingbar, die dort arbeitenden Lehrkräfte in die Gestaltung zu integrieren und ihre Sicht der Dinge zur Entwicklung von Verbesserungsbausteinen zu nutzen. Ein geeignetes Verfahren ist in diesem Kontext das ABC-L Verfahren,⁴³⁷ das ein reines Diagnoseinstrument auf Organisationsebene ist und keineswegs die einzelnen Lehrkräfte im Fokus hat. Um ein effektives und valides Bild der Schule zu bekommen, sollten mindestens 50% der Belegschaft an diesem Verfahren teilnehmen. Des Weiteren ist wichtig, dass Freiwilligkeit und Anonymität gewährleistet werden. Während solch einer Befragung sollte zudem ein Meinungsaustausch innerhalb des Kollegiums nicht mehr möglich sein, um ein reales Bild zu generieren.

„Eine Schulleitung, der an Transparenz, realistischer Rückmeldung und breiter Mitwirkung aller Kolleginnen und Kollegen gelegen ist, findet im ABC-L ein geeignetes Arbeitsinstrument.“⁴³⁸

Außerdem ist es ein sinnvolles Instrument, um der Forderung des ArbeitsschutzG von 1996 nach einer Gefährdungsanalyse Folge zu leisten. Hinzugezogen werden der Aspekt der Arbeitszeit und die Beanspruchungsverläufe der Lehrkräfte über den Tag, die Woche, das Schulhalbjahr. Denn ein Verweis auf ein effektives Zeitmanagement reicht an dieser Stelle leider nicht aus. Zu den weiteren Organisationsgrößen, die zur Reduktion herangezogen werden sollten, gehören u. a. noch die Klassengröße, die Schulgröße, die Raumstruktur, die

⁴³³ Vgl. Abujatum et al. (2007, S. 146-147).

⁴³⁴ Besonders gute Ergebnisse generiert die Intervention durch Training.

⁴³⁵ Vgl. Abujatum et al. (2007, S. 152).

⁴³⁶ Zu den genaueren Erläuterungen der Grenzen vgl. Abujatum et al. (2007, S. 155).

⁴³⁷ Das notwendige Erhebungsmaterial kann im Internet kostenlos heruntergeladen werden, und der Nutzer bekommt zusätzlich noch Erläuterungen sowie die Chance, eine Online-Auswertung durchführen zu lassen. Vgl. hierzu Schaarschmidt/Kieschke (2007b, S. 55).

⁴³⁸ Schaarschmidt/Kieschke (2007b, S. 45).

personelle und materielle Ausstattung in der Schule, die Möglichkeiten zur Partizipation an Fort- und Weiterbildungen und das Schulklima.⁴³⁹

Grundlagen und Aufbau von ABC-L

Bei dem ABC-L-Verfahren handelt es sich um eine subjektive Arbeitsanalyse durch die Lehrkräfte. Diese schätzen bestimmte Aspekte aus ihren subjektiven Wahrnehmungen heraus ein. Je nach Einschätzung spricht das Verfahren dann von Ressourcen⁴⁴⁰ bzw. von Belastungen.⁴⁴¹ Der subjektive Grad an Belastung ist abhängig von der Dimension des wahrgenommenen Defizits.⁴⁴² Die Einschätzungen erfolgen für 15 Bereiche⁴⁴³ (Tab. 11), die wiederum in weitere Merkmale differenziert sind. Ein wesentliches Merkmal der Befragungen ist, dass alle Aussagen durchweg in positiver Sprachrichtung formuliert wurden. Das spiegelt auch einen ressourcenorientierten Ansatz wider, den es für eine positive und konstruktive Entwicklungsarbeit braucht.

Bereich	Zahl der Merkmale (Items)
1. Unterrichten	3
2. Arbeit mit Schülern über den Unterricht hinaus	3
3. offizielle Zusammenkünfte im Kollegium	3
4. Gespräche mit Eltern	3
5. schulbezogene Arbeit zu Hause	3
6. Verhalten der Schüler	5
7. Verhalten der Eltern	3
8. Klima im Kollegium	4
9. Verhalten der Schulleitung	7
10. Schulkultur (Kultur des Miteinander in der Schule)	4
11. Arbeitsorganisation in der Schule	6
12. Bereitstellung von Arbeitsmitteln	3
13. räumliche Bedingungen in der Schule	4
14. hygienische Bedingungen in der Schule	5
15. Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung	4

Tab. 11: Die 15 erfassten Bereiche des ABC-L

(Quelle: Schaarschmidt/Kieschke 2007b, S. 47)

Um das ABC-L-Verfahren praktisch anwenden zu können, ist es nötig, einige Hintergrundinformationen zur Entstehung des Verfahrens zu wissen. Für die Generierung von Vergleichsmaßstäben und für die Überprüfung der Validität wurden als Untersuchungsstich-

⁴³⁹ Vgl. Schaarschmidt/Kieschke (2007a, S. 39-41).

⁴⁴⁰ Unter einer Ressource wird in diesem Kontext eine Aufgabe verstanden, die bewältigt werden kann, die motiviert, entwicklungsförderlich, unter den wahrgenommenen Bedingungen angemessen ist und als unterstützend erlebt wird.

⁴⁴¹ Sollten die Bedingungen für eine Ressource nicht erfüllt werden, spricht man in diesem Zusammenhang von einer Belastung.

⁴⁴² Vgl. Schaarschmidt/Kieschke (2007b, S. 46).

⁴⁴³ Zum gesamten ABC-L-Fragebogen mit seinen Auswertungs- und Vergleichsgrößen siehe Schaarschmidt/Kieschke (2007a, S.189-219).

probe rund 7 600 Lehrkräfte an rund 580 Schulen befragt. Gerade für den hier untersuchten Berufsschulbereich war die Resonanz mit nur 8,2% und einer Beteiligungsrate von 33% unterdurchschnittlich niedrig.⁴⁴⁴ Im Hinblick auf die Geschlechtsverteilung kann für den Berufsschulbereich festgehalten werden, dass der Männeranteil mit 38% im Vergleich zu den anderen Schulformen hier am höchsten ist. In der Forschungsauswertung ist ebenfalls herausgekommen, dass sich die 15 Bereiche nicht separat voneinander analysieren lassen, sondern deutliche Korrelationen zwischen ihnen bestehen.

„So gibt z. B. die hohe Korrelation des Faktors Verhalten der Schulleitung mit den Bereichen Arbeitsorganisation, offizielle Zusammenkünfte im Kollegium, Klima im Kollegium sowie Schulkultur zu erkennen, welche starke Beziehung zwischen der Qualität des Führungsverhaltens der Schulleitung und zentralen Aspekten des Berufsalltags gesehen wird.“⁴⁴⁵

Hieraus wird noch einmal die Schlüsselrolle von Leitung in diesem Kontext deutlich. Um nun aus den Befragungen Stärken und Schwächen ableiten zu können, werden Bezugsnormen benötigt. Das Verfahren differenziert hier nach Idealnorm⁴⁴⁶ und populationsbezogener Realnorm.⁴⁴⁷ Schaarschmidt/Kieschke (2007b) konnten nachweisen, dass der ABC-L valide Korrelationen zwischen den 15 Bereichen und Gesundheitsgrößen aufgezeigt hat, sodass die praktische Anwendung des ABC-L im Hinblick auf die Reduktion von Belastungen einen wichtigen Beitrag leisten kann.⁴⁴⁸

Zentrale Erkenntnisse aus dem ABC-L-Verfahren

Bei der Erprobung des ABC-L-Verfahrens hat sich herauskristallisiert, dass die Unzufriedenheit der Lehrkräfte dort am stärksten ausgeprägt ist, wo das Schülerverhalten als besonders problembehaftet empfunden wird und die Arbeitsorganisation deutliche Defizite aufweist. Außerdem wurde ebenfalls deutlich, dass die Verhaltens- und Verhältnisprävention parallel zueinander ablaufen muss, da beide stark miteinander vernetzt sind.

Schlussendlich ist der ABC-L ein valides Verfahren, um Entwicklungspotenziale zu identifizieren und gleichzeitig einen hohen Beitrag an Gesundheitsförderung zu leisten, wenn im Nachgang die Schwächen reduziert werden.

6.4.6 Überblick über Interventionsalternativen

Nachdem die Belastungsmuster und die Beanspruchungsimpulse verdeutlicht wurden, soll skizziert werden, wie Belastungen reduziert und welche Hilfestellungen dabei gegeben werden können. Hierbei ist es von Relevanz, die diversen Lösungsansätze zu identifizieren. Zu den wichtigsten Interventionspunkten gehören die Persönlichkeit der Lehrkraft, das

⁴⁴⁴ Schaarschmidt/Kieschke (2007b, S. 48).

⁴⁴⁵ Schaarschmidt/Kieschke (2007b, S. 49).

⁴⁴⁶ Eine Abweichung vom Ideal kommt einem Veränderungsbedarf gleich und ist natürlich vom Grad der Abweichung determiniert.

⁴⁴⁷ Eine positive Abweichung von einer Realnorm ist eine Stärke und eine negative Abweichung eine Schwäche.

⁴⁴⁸ Vgl. Schaarschmidt/Kieschke (2007b, S. 56-58).

Arbeitsumfeld und das private Umfeld. Unabhängig vom Ansatzpunkt verfolgen alle Interventionen das gleiche Ziel, nämlich die nachhaltige Reduktion der Belastung und den Kompetenzzuwachs zur Erfüllung des beruflichen Anspruchsniveaus, indem die Motivation und das Wohlbefinden nachhaltig steigen.

Betrachtet man die beiden Risikopopulationen, so lässt sich trotz partieller Unterschiede deutlich sehen, dass beide Gruppen durch eine geringe Distanzfähigkeit im Kontext von beruflichen Schwierigkeiten, emotionaler Widerstandskraft, innerer Unruhe sowie einem belastenden Lebensgefühl geprägt sind. Zudem fühlen sich beiden Gruppen sozial nicht ausreichend unterstützt und überfordert. Dies mündet nicht selten in reduzierte Motivation und führt zu Kompetenzdefiziten.⁴⁴⁹ In Tab. 12 sollen zunächst kurz personenbezogene Interventionsmaßnahmen, jedoch ohne Bewertung in der praktischen Anwendung, benannt werden.

Hervorzuheben bei all diesen Interventionsansätzen ist, dass selbstverständlich die personen- und bedingungsbezogenen Ansätze miteinander verzahnt sind und somit parallel in einen Verbesserungsprozess integriert werden müssen. Denn nicht nur die Persönlichkeiten der Lehrkräfte, sondern auch die strukturellen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen tragen essenziell zur Belastung und folglich auch wieder zur Entlastung bei. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass nicht selten bereits die Tatsache, dass eine Hilfestellung angeboten wird, von den Betroffenen schon als Entlastung empfunden wird, auch wenn sie diese Hilfe schlussendlich nicht nutzen. Häufig wird von den Betroffenen das Fehlen eines kompetenten Gesprächspartners als Mangel deklariert. Oft fehlt den Betroffenen⁴⁵⁰ die Zeit und die Kraft, über ihre Situation zu sprechen. Außerdem sollte davon Abstand genommen werden, einen pauschalisierten Lösungsansatz zu verfolgen, denn es gilt, die subjektiven Baustellen und die schulbezogenen Merkmale in einen aktiven Interventionsprozess zu implementieren.

⁴⁴⁹ Arolt (2005, S. 104).

⁴⁵⁰ Meist Populationsmitglieder mit Risikomustern.

 Zu tragende Belastungen	 Denkbare Interventionsmaßnahmen
1. Innere Unruhe und Unausgeglichenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Entspannung durch eine entsprechende Freizeitgestaltung im privaten Lebensumfeld • Aktive Kompensation im Privatleben • Schaffen von Aussprachemöglichkeiten
2. Begrenzte emotionale Distanzierungsfähigkeit	
3. Misserfolgserlebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Hinterfragen der eigenen Vorstellung von Lehrerprofessionalität • Individuelle Beratung • Korrektur von unrealistischen Ansprüchen im beruflichen Kontext • Überprüfung der eigenen Erwartungshaltung
4. Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation	
5. Erleben fehlender sozialer Unterstützung durch das Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Teamgedankens • Positives und vertrauensvolles Arbeitsklima • Bildung von Lehrerteams • Gesunde Gesprächskultur innerhalb des Kollegiums • Gesunde Gesprächskultur zwischen dem Kollegium und der Leitung • Vernetzung des Kollegiums • Supervision
6. Erleben fehlender sozialer Unterstützung durch die Schulleitung	
7. Selbstüberforderung durch exzessive berufliche Verausgabung	<ul style="list-style-type: none"> • Relativierung des Stellenwerts des Berufs im eigenen Leben • Reflexion der eigenen Arbeitsorganisation • Reflexion des Zeitmanagements
8. Ungeduld und Ärger	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikt- und Stressbewältigungstraining • Individuelle Beratung
9. Verzweiflung und Resignation, gepaart mit Hilflosigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Supervision und Mentoring, individuelle Beratung • Coaching • Therapievarianten
10. Eingeschränkte Kommunikationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationstraining • Mentoring und Supervision, individuelle Beratung
11. Defensive Problemstrategie	<ul style="list-style-type: none"> • Trainingsbausteine zum Problemlöseverhalten

Tab. 12 Ausgewählte Problemsektoren und mögliche Interventionsansätze
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Arolt 2005, S. 105-107)

7 Umgang mit Heterogenität in beruflichen Schulen – Empfehlungen

Gegenstand des aktuellen Diskursfeldes dieser Forschungsarbeit ist die Frage, welche Konsequenzen sich für den schulischen Gestaltungsprozess und die didaktische Aufbereitung ergeben, wenn Schülervarianzen ein nicht wegzudenkender Fakt sind.

Je nach Betrachtungsebene, didaktisch oder organisatorisch, eröffnen sich daraus differente Frage- und Problemstellungen. Schlussendlich münden die unterschiedlichen Ansätze immer in der zentralen Frage, wie ein produktiver Umgang mit Schülervarianzen bzw. Heterogenitäten erfolgt.

Allerdings sei an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen, dass dieses Diskursfeld bereits auf eine gewisse Tradition zurückblickt, d. h. dass das Problem altbekannt ist und je nach wissenschaftlicher Konjunkturlage mehr oder weniger in den jeweils aktuellen Diskussionsfokus gerückt wird. Die Komplexität der Literatur ist bereits ein Indiz dafür, dass es sich bei dieser Thematik um ein breites Forschungsspektrum handelt und dass sie außerdem einen Tangentialpunkt für viele andere Theorien bildet, weil es sich um ein wissenschaftliches Querschnittsthema handelt.⁴⁵¹ Umso weiter gestreut sind auch die dazu publizierten Schriften und Beiträge, die deshalb nicht vollständig in die vorliegende Arbeit einfließen konnten.

7.1 Vorherrschende versus empfohlene Reaktionsweisen auf Heterogenität

In den aktuellen Beiträgen und Ansätzen wird ein Paradigmenwechsel postuliert, der Heterogenität als Positivum konstatiert.⁴⁵²

„Die große Herausforderung liegt in der Frage, wie sich eine Schule mit heterogener Schülerpopulation am sinnvollsten organisieren kann, um Gemeinsamkeit und individuelle Förderung, Integration und Differenzierung in eine produktive Balance zu bringen.“⁴⁵³

Unabhängig von der Schulform können differente Heterogenitätsdimensionen innerhalb einer Lerngruppe identifiziert werden. Diese Dimensionen sind gerade in der Berufsschule besonders vielfältig, weil an dieser Stelle die Selektionsbestrebungen des Systems enden. Somit ist jede Berufsschule noch mehr gezwungen, auf solche Schülervarianzen mindestens zu reagieren, besser noch sie zu antizipieren. Ein Antizipieren im produktiven Umgang mit Verschiedenartigkeit bedeutet, in diesem Kontext Strukturen zu schaffen, die der Individualität eines jeden Schülers gerecht werden und den Schüler als autonomes, handelndes Individuum respektieren und in den Lernprozess einbinden sowie ihm eine Mitverantwortung zuweisen.⁴⁵⁴

⁴⁵¹ Vgl. Wischer (2009, S. 69-72).

⁴⁵² Vgl. Bönsch (2011, S. 16).

⁴⁵³ Vgl. Bönsch (2011, S. 16).

⁴⁵⁴ Vgl. Risse (2007, S. 118-119).

In institutionalisierten Bildungseinrichtungen sind nach Wenning (2007) zwei Arten des Umgangs mit Heterogenität zu beobachten.⁴⁵⁵

Ignorieren: Wird auch noch heute häufig im schulischen Alltag beobachtet.
Reduzieren: Diese Art des Umgangs hat zwei Ausprägungsrichtungen. <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Unterdrückung</i>, d. h. bestimmte Heterogenitätsformen sollen für pädagogische Vorgänge nicht handlungsrelevant werden. Dies wird durch Verbote praktisch umgesetzt, z. B. das Verbot anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht. 2. <i>Abbauen</i>, d. h. durch geeignete Fördermaßnahmen sollen Heterogenitäten, die eine Determinante für den Lehr-Lern-Prozess darstellen, reduziert werden.

Tab. 13: Umgangsformen mit Heterogenitäten
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wenning 2007, S. 27, und
Lang et al. 2010, S. 316-317)

Dieser Ansatz postuliert eine negative Richtung, nach der es notwendig sei, die existenten Schülervarianzen zu reduzieren oder abzubauen, um ein normatives Ideal zu generieren.⁴⁵⁶ Abweichungen von der Norm gelten nach dieser Perspektive als defizitär, deshalb wird bereits hier deutlich, dass eine Kompensation in dieser Art und Weise eine Benachteiligung jenes Personenkreises darstellt, der nicht der Norm entspricht. Trotz aller vorstrukturierten Reaktionsmöglichkeiten und der Rahmenbedingungen, sollte dennoch eine angemessene Reaktion auf die unterschiedlichen Varianzen möglich sein. Dass ein differenziertes Reagieren auf Heterogenitäten institutionsextern oder institutionsintern wirkt, versteht sich an dieser Stelle von selbst.

Eine Alternative dazu ist, die bestehenden Heterogenitäten zu akzeptieren. Das Akzeptieren hat nach Wenning (2007) zwei Ausprägungsformen, die in Tab. 14 kurz gegenübergestellt werden.⁴⁵⁷

⁴⁵⁵ Vgl. Wenning (2007, S. 27).

⁴⁵⁶ Um allerdings einen produktiven Umgang zu suggerieren, führt die Strategie des Ignorierens ins Leere. Vgl. Hinz (2009, S. 30).

⁴⁵⁷ Vgl. Wenning (2007, S. 28).

Akzeptieren von Heterogenität	
Reflexiver Umgang	Produktive Nutzung
<ul style="list-style-type: none"> • Grundlage ist das Bewusstmachen von Differenzen • Analyse der Differenzen im Kontext mit dem Erziehungs- bzw. Bildungsprozess • Aktive Erarbeitung von Lösungsansätzen, um negative Folgen zu reduzieren <p>Das Ergebnis kann somit nur ein relativer Erfolg sein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenitäten werden als produktive Ressourcen identifiziert • Wirtschaftliche Ansätze, wie „Managing Diversity“, werden als Leitbild auf die Bildungseinrichtungen übertragen • Normalitätsvorstellungen werden kritisch hinterfragt • Didaktische Arrangements werden geschaffen, z. B. Helfersysteme <p>Das Ergebnis kann somit nur nutzenorientiert sein.</p>

Tab. 14: Die Reaktionsalternative „Akzeptieren“ mit ihren beiden Ausprägungsformen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wenning 2007, S. 28)

Auch Buholzer/Kummer Wyss (2012a) vertreten die Ansicht, dass es unerlässlich ist, eine unreflektierte Normvorstellung gegen eine heterogenitätssensible Herangehensweise einzutauschen, um die Ressource der Vielfältigkeit der Schüler zu nutzen.⁴⁵⁸ Sie differenzieren wie auch Weinert (1997)⁴⁵⁹ vier Reaktionsmöglichkeiten auf existierende Heterogenität im Unterricht, die in Tab. 15 zusammengefasst werden.

Reaktionsformen	Beschreibungen
Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede	<ul style="list-style-type: none"> • Passive Reaktionsform • Orientierung am Durchschnittsschüler • Fiktive Durchschnittsschüler als Bezugsnorm • Folge: Leistungsstarke Schüler werden noch stärker und leistungsschwache Schüler noch schwächer
Anpassung der Schüler an die Unterrichtsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Substitutive Reaktionsform • Äußere Differenzierung • Einsatz von schulorganisatorischen Maßnahmen oder psychologischen Trainings mit dem Ziel der Heterogenitätsreduktion • Problem: Die gewünschte Homogenität wird nicht erreicht, da lernrelevante Vorkenntnisse und Wissenslücken nicht reduziert werden können
Anpassung des Unterrichts an lernrelevante Unterschiede zwischen den Schülern	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptive/aktive Reaktionsform • Differenzielle Anpassung der Lehrstrategie, z. B. durch innere Differenzierung • Lehrkraft muss über Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, Klassenmanagement-Kompetenz etc. verfügen, um dem Anspruch eines adaptiven Unterrichts⁴⁶⁰ gerecht zu werden

⁴⁵⁸ Vgl. Buholzer/Kummer Wyss (2012a, S. 78-79).

⁴⁵⁹ Vgl. Weinert (1997), zit. nach Buholzer/Kummer Wyss (2012a, S. 82); vgl. in Ergänzung hierzu auch Ruwisch (2010) und Engin (2010).

⁴⁶⁰ Vgl. Dubs (2009, S. 481-483).

Gezielte Förderung einzelner Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts	<ul style="list-style-type: none"> • Proaktive Reaktionsform • Annahme: Aufgrund von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist es gar nicht möglich, dass alle Schüler das Gleiche erlernen können • Problem: Curriculare Vorgaben und der Unterricht orientieren sich an dieser Annahme • Basis- und Aufbaucurriculum als Lösungsansatz • Grundlage: benötigt differenzielle Lernziele, adaptive Lernstile, nach helfende und aktive Instruktionen
---	--

Tab. 15: Reaktionsweisen auf Heterogenität

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Weinert 1997, zit. nach Buholzer/Kummer Wyss 2012a, S. 82-83, und Wischer 2009a; vgl. hierzu auch Ruwisch 2010; Helmke 2010, S. 246-247)

Wird der Unterrichtsalltag betrachtet, so dominieren die beiden ersten Reaktionsformen, auch wenn sie in der Vergangenheit und der Gegenwart häufiger in die Kritik geraten sind.⁴⁶¹ Um jedoch Varianzen produktiv zu nutzen, werden adaptive Reaktionsformen benötigt und die Lehrkräfte müssen die gescheiterten Homogenisierungsversuche akzeptieren und die Verschiedenheit als Potenzial ansehen.⁴⁶²

7.2 Konkrete Umgangsweisen für ausgewählte Heterogenitätsdimensionen

Die nachfolgende tabellarische Übersicht stellt für ausgewählte Heterogenitätsdimensionen dar, welche Schwierigkeiten sich für den Unterricht aus der jeweiligen Dimension ergeben, und macht Vorschläge, wie auf sie reagiert werden kann.

⁴⁶¹ Vgl. Altrichter et al. (2009), zit. nach Wischer (2009a).

⁴⁶² Vgl. Bräu/Schwerdt (2005) und Wischer (2009a).

Welche Heterogenitätsdimension wird betrachtet?	Welche Schwierigkeiten ergeben sich für den Unterricht aus dieser Dimension?	Wie kann dieser Dimension produktiv begegnet werden?
Alter	<ul style="list-style-type: none"> • Gespaltener Klassenverband • Ausgrenzung bestimmter Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerarbeit mit Schülern unterschiedlichen Alters
Ethnische Herkunft	<ul style="list-style-type: none"> • Gespaltener Klassenverband • Ausgrenzung bestimmter Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusste Gruppeneinteilung, um Cliquenbildung bzw. Unmut zu vermeiden • Individuelle Ansprachen • Variationen von Kommunikationsstrategien
Soziale Herkunft	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgrenzung und Mobbing 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusste Gruppeneinteilung, um Cliquenbildung bzw. Unmut zu vermeiden • Individuelle Ansprachen • Variationen von Kommunikationsstrategien • Individuell unterschiedliche intensive Unterstützung der Schüler
Vorkenntnisse und Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliches Unterrichtstempo • Unterschiedliche Förderung • Unruhe wegen Unter- oder Überforderung • Ausgrenzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gezielte Aufgabenzuteilung • Unterschiedlicher Grad an Verantwortungsübertragung • Methodenmix und Differenzierung
Lernvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliches Unterrichtstempo • Unterschiedliche Förderung • Unruhe wegen Unter- oder Überforderung • Ausgrenzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Option zum Wechsel der Aufgabe bzw. der Arbeitsaufträge (Differenzierung) • Erhöhter Grad an persönlicher Betreuung und Unterstützung • Gute Arbeit loben und wertschätzen • Bewusste Kleingruppen- oder Partnerarbeit

		<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung bei Form und Ausmaß von Feedback • Individuelle Ansprachen • Variationen von Kommunikationsstrategien
Sprachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliches Unterrichtstempo • Unterschiedliche Förderung • Unruhe wegen Unter- oder Überforderung • Ausgrenzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gezielte Aufgabenzuteilung • Unterschiedliches Maß an Verantwortungsübertragung • Methodenmix und Differenzierung • SPAS • Leistungsbewertung nach Kompetenzzuwachs
Arbeitshaltung und Arbeitsleistung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliches Unterrichtstempo • Unterschiedliche Förderung • Unruhe wegen Unter- oder Überforderung • Ausgrenzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusste Einteilung zur Partnerarbeit • Unterschiedliches Maß an Verantwortungsübertragung • Unterschiedliches Maß an Eigenverantwortung • Unterschiedliches Maß an selbstorganisiertem Lernen

Tab. 16: Schwierigkeiten und Lösungsansätze, bezogen auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Havekost/Urbanek, 2012, S. 89)

7.3 Innere Differenzierung als mögliches Lösungskonzept

„Zur Gleichbehandlung von Schülern gehört auch, Ungleiches ungleich zu behandeln.“⁴⁶³

Als das zentrale didaktisch-methodische Lösungskonzept in der Literatur, um dem eben formulierten Anspruch gerecht zu werden, Schülervarianzen unterschiedlich im Unterricht zu berücksichtigen, wird innere Differenzierung postuliert.⁴⁶⁴ Das Konzept ist keineswegs eine neue Innovationsstrategie, sondern vielmehr ein altbekannter Entwurf, der je nach Intention der jeweils aktuellen Heterogenitätsdebatte in den Fokus der Betrachtung rückt. Lange Zeit war innere Differenzierung scheinbar ein Spezialthema von reformpädagogisch aktiven Lehrkräften. Doch mit der Zeit stieg bei den Lehrkräften die Gewissheit an, dass die Relevanz eines solchen Konzepts für den produktiven Umgang mit Heterogenität für den Unterrichtsalltag zukünftig unerlässlich sein wird, wenn der Forderung einer individuellen Förderung nachgekommen werden soll.

⁴⁶³ Rohe (2001, S. 130), zit. nach Höhnle et al. (2011, S. 155).

⁴⁶⁴ Vgl. u. a. Trautmann/Wischer (2011), Wischer (2008), Wischer (2008a), Bräu (2008), Dubs (2012), Klafki (1996), zit. nach Joller-Graf (2012), Joller-Graf (2012).

7.3.1 Individualisierung durch innere Differenzierung

Ganz allgemein versteht man unter Individualisierung ein fundiertes Unterrichtskonzept, das unterschiedliche Interessen, Neigungen, Motivationen, Begabungen und Vorkenntnisse der Schüler berücksichtigt, um deren Identität und Selbstkonzept positiv zu beeinflussen.

In individualisierten Unterrichtsarrangements sind die Schüler in vielen Phasen auf sich alleine gestellt, sodass ein individualisiertes Lernen zugleich auch das selbstständige Lernen fördert. Im wissenschaftlichen Kontext sind diese beiden Begrifflichkeiten keineswegs synonym zu verwenden, vielmehr sind es zwei differente Ansätze. Allerdings lassen sich durchaus Synergien und Gemeinsamkeiten beider Konzepte beobachten.⁴⁶⁵ Das selbstständige Lernen fordert, dass die Schüler selbsttätig sind, d. h. über Methodenkompetenzen und Fähigkeiten der Metakognition verfügen, um das Lernen eigenständig vollziehen zu können. Der Aspekt der Entscheidungsfreiheit spielt ebenfalls eine Rolle. Die Schüler müssen die Freiheit besitzen, für ihren Lernprozess die Ziele, Inhalte und Methoden frei wählen zu können. Damit wird eine erhöhte Motivation erreicht, da sich die Wahl an den eigenen Interessen, Stärken und Vorkenntnissen orientieren kann. Die Lehrkraft hat in diesem Zusammenhang die Funktion, neue Herausforderungen zu konstruieren und Lerndefizite bestmöglich zu beheben.

„Dafür muss der Lehrer oder die Lehrerin wissen, woran der Schüler bzw. Schülerin gerade arbeitet und wie der Stand der Arbeit ist. Er oder sie muss inhaltlich den Überblick haben, mögliche Problemstellen antizipieren bzw. diagnostizieren und individuell entscheiden, welche Art und welches Maß an Hilfestellung notwendig oder sinnvoll ist.“⁴⁶⁶

Folglich verändert sich die Lehrerrolle hin zum Berater. Diese Beraterrolle ist eine besondere Herausforderung für die Lehrkraft. In der Tab. 17 wird ein Überblick über die Rolle der Lehrkraft in den unterschiedlichen Phasen von individualisiertem Lernen gegeben.

⁴⁶⁵ Vgl. Bräu (2005, S. 136-138).

⁴⁶⁶ Bräu (2005, S. 138).

Phasen	Rolle der Lehrkraft
Lehrkraft muss anregen	<ul style="list-style-type: none"> • Impulse werden gegeben durch unterschiedliche Aufgabenformate mit Differenzierungsmöglichkeiten und individuellen Entscheidungsvariationen, sodass die Lehrkraft eine gewisse Aufgabenkultur besitzen sollte • Impulse zur Selbstkontrolle der Lösung und der eigenen Lernorganisation geben • Basis dieser Impulsgebung ist eine regelmäßige Diagnostik der einzelnen Schüler seitens der Lehrkraft
Lehrkraft muss bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • Häufige Bewertung während des Prozesses ist eine Unterstützung im Sinne eines Feedbacks/einer Leistungsrückmeldung, die nicht erst am Ende stattfinden darf • Einerseits Berücksichtigung des individuellen Lernfortschritts, ggf. nicht nur durch Benotung, sondern in Form eines Lernfortschrittsberichts, und andererseits sachbezogene Bezugsnorm (→ paradoxe Aufgabe) • Schüler dazu anhalten, zur Dokumentation selbst ein Portfolio zu erstellen
Lehrkraft muss betreuen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft muss ständig zwischen Gleichheit und Differenz ausbalancieren • Motivationsaspekte müssen berücksichtigt werden • Über- und Unterforderung in den Hilfestellungen müssen vermieden werden

Tab. 17: Rolle und Aufgaben der Lehrkraft beim individualisierten Lernen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bräu 2005, S. 142-146)

Wenn es darum geht, wie Lehren und Lernen in heterogenen Klassen möglich sein soll, dann ist darin zugleich die Frage enthalten, wie sich die Schüler unterscheiden. Damit Lehrkräfte auf die Schülervarianzen eingehen können, müssen sie verstehen, wie eigentlich gelernt wird. Erst dann kann klientelgerecht und an die Voraussetzungen angepasst ein produktiver Umgang mit Heterogenität generiert werden. Gerade in diesem Kontext siedelt sich das Subthema des eigenständigen Lernens an. Aus Studien, wie diejenige von Helmke/Weinert (1997); Wang et al. (1990)⁴⁶⁷ wird deutlich, dass gerade die „Eingangsvoraussetzungen den größten Einfluss auf das Lernen haben.“⁴⁶⁸

Differenziert man die Voraussetzungen der Schüler weiter, so lassen sich folgende Punkte beleuchten:

⁴⁶⁷ Vgl. Wang et al. (1990), zit. nach Guldemann (2012, S. 109).

⁴⁶⁸ Guldemann (2012, S. 109).

Differenzierte Eingangsvoraussetzungen im Hinblick auf ...	Erläuterungen
Spezifisches Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> • Deutliche Unterschiede nach Quantität und Qualität • Hat Vorhersagewert im Hinblick auf die endgültige Lernleistung
Lernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Ausprägung von allgemeinen und bereichsspezifischen Strategien • Unterschiedliches Strategiewissen • Je allgemeiner die Strategie, desto geringer ist ihr Beitrag zur Lösung eines komplexeren Problems
Lernzeit	<ul style="list-style-type: none"> • In der Regel ist das Verhältnis 1:4, d. h. der schnellste Schüler braucht 10, der langsamste 40 Minuten
Mediale Repräsentation des Lerninhalts	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedlicher Entwicklungsstand des abstrakten Denkens, sodass einige Schüler eine mediale Unterstützung zum Transfer in eine konkrete Aufgabe benötigen
Motivation, Interesse, Selbstkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die Kausalattribution werden positive oder negative Selbstkonzepte generiert
Metakognitives Wissen ⁴⁶⁹	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viel und was weiß der Schüler über sein eigenes Wissen, Denken und Lernen
Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Es treten hierbei interpersonale sowie auch intrapersonale Heterogenitäten auf

Tab. 18 : Differente Eingangsvoraussetzungen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Guldemann 2012, S. 109-111)

In all diesen Eingangsvoraussetzungen können in einer Lerngruppe deutliche Divergenzen entstehen, die aber für eine adäquate individuelle Förderung Berücksichtigung finden müssen. Folglich muss eine Lehrkraft diese diagnostizieren und zu Lehr-Lern-Arrangements verarbeiten, um eine individuelle Förderung zu gewährleisten und somit Heterogenität produktiv zu nutzen.⁴⁷⁰

Bräu (2005) benennt drei mögliche Ebenen von differenzierenden Maßnahmen, um unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen der Schüler individualisierende Lehr-Lern-Arrangements umzusetzen.⁴⁷¹

1. *Differenzierung im Umfang des Lernstoffes bzw. des kognitiven Niveaus*,
d. h. es erfolgt eine Unterteilung des Stoffes in eine Basis, die von allen Schülern erreicht werden soll, und ein Additum, das flexibles, zusätzliches Wissen und Aufgaben beinhaltet.

⁴⁶⁹ Für nähere Erläuterungen hierzu und zu den fünf Instrumenten (Ausführungsmodell, Arbeitsheft, Arbeitsrückblick, Klassenkonferenz, Lernpartnerschaft) zur Unterstützung der Lernreflexion vgl. Guldemann (2012, S. 111-119).

⁴⁷⁰ Vgl. Guldemann (2012, S. 119-121).

⁴⁷¹ Vgl. Bräu (2005, S. 133 f.).

2. *Differenzierung in den Hilfen bei der Be- und Ausarbeitung,*

d. h. leistungsschwache Schüler erhalten mehr Hilfen und Unterstützung in der Be- und Ausarbeitung als die leistungsstarken Schüler. Zudem kann auch durch differente Aufgabenstellungen zum gleichen Lernstoff differenziert werden.

3. *Differenzierung der Inhalte,*

d. h. dass viele Lernziele mit unterschiedlichen Inhalten oder an unterschiedlichen Sachverhalten erörtert und erlernt werden können, sodass je nach Schülerinteresse eine geeignete Auswahl der Inhalte erfolgen kann. Nicht selten geht damit eine erhöhte Motivation seitens der Schüler einher.⁴⁷²

Auch Dubs (2009) zeigt, wie in der Abb. 22 zu sehen ist, wie eine Individualisierung im Unterricht im Sinne einer inneren Differenzierung realisiert werden kann. Es gibt hierbei grundsätzlich zwei Ebenen, die es zu berücksichtigen gilt. Zum einen muss danach geschaut werden, welche individuellen Differenzen einer Lerngruppe berücksichtigt werden sollen, und zum anderen, in welcher Unterrichtsphase differenziert werden soll.

⁴⁷² Vgl. Bräu (2005, S. 134).

	Vorbereitung und Einleitung	Lernprozesse	Übung/ Festigung und Anwendung	Transfer
Unterschiedliche Erfahrungen und verschiedenes Vorwissen	G: Individuelle Repetition oder Vorbereitung anhand des Lehrbuches (Hausaufgabe) M: Individuelle Vorbereitung mit Arbeitsblättern G: Tutoring			
Kognitive Unterschiede – Unterschiedliche Lernfähigkeit – Unterschiedliche Auffassungsgabe – Unterschiedliches Lerntempo		M: Zielerreichendes Lernen Adaptives Lernen Tutoring A: Computergestütztes Lernen M: Individuelle Arbeitsblätter	G: Zusatzaufgaben G: Tutoring G: Kleingruppenarbeit	M: Individuelle Arbeitsblätter M: Kleingruppenarbeiten G: Differenzierte Hausaufgaben
Affektive Unterschiede – Unterschiedliches Selbstvertrauen – Unterschiedliches Ausmass an Angst im Unterricht	Angepasste Zuwendung im Lehrerverhalten/Caring G: Aufarbeitung des Vorwissens mit der Teilgruppe der Ängstlichen Rest der Klasse: Einzelarbeit	M: Zielerreichendes Lernen, mit dem Ziel, den Lernenden zu raschen Erfolgserlebnissen zu verhelfen		G: Differenzierte Aufgaben, um Erfolgserlebnisse zu schaffen (einzeln und in Kleingruppen)
G: geringer Aufwand für die Lehrperson M: mittlere Arbeitsbelastung für die Lehrperson A: grosser Arbeitsaufwand für die Lehrperson				

	Vorbereitung und Einleitung	Lernprozesse	Übung/ Festigung und Anwendung	Transfer
Unterschiede beim Lernen – Unterschiedliche Konzentrationsfähigkeit – Unterschiedliche Arbeitshaltung – Unterschiedliche Fähigkeiten zur Kooperation	G: Systematische Kontrolle der Vorbereitung und Repetition G: Vorbereitung in Gruppen	G: Überwachen der Konzentration G: Kleingruppen mit unterschiedlicher Anleitung	G: Angeleitete Arbeit mit der Gruppe der Konzentrationsschwachen Rest der Klasse: Einzel- oder Gruppenarbeiten G: Tutoring G: Tutoring (Mitschüler beobachten und besprechen die Kooperation)	M: Kurzfristige Kontrolle der von den Konzentrationsschwachen erbrachten Leistungen A: Arbeitsblätter mit genauen Arbeitsanweisungen G: Tutoring (Mitschüler beobachten und besprechen die Kooperation)
G: geringer Aufwand für die Lehrperson M: mittlere Arbeitsbelastung für die Lehrperson A: grosser Arbeitsaufwand für die Lehrperson				

Abb. 22: Individualisierung im Klassenverband
(Quelle: Dubs 2009, S. 478-479)

Die Übersicht von Dubs (2009) lässt erahnen, wie komplex der Umgang mit dem Konzept der Individualisierung ist. Die lehrerzentrierten Individualisierungsmaßnahmen induzieren einen hohen Grad an Unterrichtsvor- und -nachbereitung, sodass für viele Lehrkräfte eine zusätzliche Überforderungssituation droht. Außerdem eröffnet diese Herangehensweise gegebenenfalls ein pädagogisches Dilemma, denn exzessive Individualisierung könnte die Leistungsschere innerhalb einer Lerngruppe noch weiter auseinandergehen lassen. Vielmehr kommt es auf die Praktikabilität der Maßnahmen an. Denn Unterricht in heterogenen Klassen muss einerseits gewährleisten, dass alle Schüler folgen können, und andererseits arbeitsökonomisch leistbar sein. Eine Lehrkraft, die täglich sechs Unterrichtsstunden mit durchschnittlich 25 Schülern vor- und nachzubereiten hat, benötigt einen Differenzierungs- und Individualisierungsansatz mit minimalem Vor- und Nachbereitungs- sowie Betreuungsaufwand.⁴⁷³ Dies sollte berücksichtigt werden, wenn Individualisierung als die Lösungsstrategie deklariert wird.

7.3.2 Definition und Zielsetzung von innerer Differenzierung

Die Forderung, einen produktiven Umgang mit Schülervarianzen durch Individualisierung und innere Differenzierung⁴⁷⁴ zu erreichen, ist keineswegs neu.⁴⁷⁵ Das Konzept der inneren Differenzierung ist bereits in ersten Ausführungen ab den 1960er-Jahren zu erkennen.

„Innere Differenzierung meint [...] alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sogenannter äußerer Differenzierung, in denen Schulpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – z. B. den Gesichtspunkten unterschiedlicher Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.“⁴⁷⁶

Konkret werden unter dem Begriff der inneren Differenzierung alle didaktischen Maßnahmen zusammengefasst, die als gemeinsamen Nenner die Variation im Anspruchsniveau, in den prognostizierten Ergebnissen und den Lernanregungsmechanismen haben. Klafki/Stöcker (1976) sowie Paradies (2003) unterscheiden bei diesem Konzept zwischen der Differenzierung von Methoden, Materialien, Medien, Lernzielen sowie Lerninhalten.⁴⁷⁷ Erweitert wird dieses Bild durch die von Klafki (1996) beschriebenen Anforderungen an einen Unterricht, der als binnendifferenziert zu titulieren ist.

⁴⁷³ Vgl. Klippert (2010, S. 16 ff).

⁴⁷⁴ Synonym wird in der Literatur auch der Begriff Binnendifferenzierung verwendet.

⁴⁷⁵ Vgl. Klafki (1976, S. 503), zit. nach Wischer (2008, S. 714).

⁴⁷⁶ Klafki/Stöcker (1976, S. 497), zit. nach Wischer (2008, S. 715).

⁴⁷⁷ Vgl. Klafki/Stöcker (1976) und Paradies (2003), zit. nach Bathe et al. (2008, S. 41).

„Innere Differenzierung soll

- der Zielsetzung optimaler Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen;*
- die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und ihre wechselseitige Beziehung anregen und unterstützen;*
- die Selbstständigkeit jedes einzelnen Schülers fördern, ihn also das Lernen lehren oder besser das Lernen lernen lassen;*
- die Fähigkeit der Schüler zu bewusstem sozialem Lernen und in diesem Rahmen ihre Kooperationsfähigkeit entwickeln (während der herkömmliche, undifferenzierte Klassenunterricht den einzelnen Schüler, ob gewollt oder ungewollt, weitgehend isoliert).“⁴⁷⁸*

Das oberste Ziel des Konzeptes ist, die Eigenständigkeit der Schüler im Lehr-Lern-Prozess zu stärken und individuelle Voraussetzungen zu nutzen.

Auf der Inhaltsebene müssen deshalb im Rahmen der inneren Differenzierung Methoden zum Einsatz kommen, die es erlauben, dass die Schüler zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Lerngegenständen, d. h. an differenten Niveaus, Zielen, Umfängen und Interessenlagen arbeiten. Auf der Organisationsebene werden Methoden benötigt, die es ermöglichen, dass die Schüler gleichzeitig in unterschiedlichen Sozialformen und in unterschiedlicher Zeit die Sachverhalte ergründen. Diese Prozesse müssen von einem differenzierten Unterstützungsangebot durch die Lehrkraft je nach aktuellem Lernprozessfortschritt beratend begleitet werden.⁴⁷⁹

Selbst im klassischen Frontalunterricht können differenzierende Momente implementiert werden, z. B. durch individuell angepasste Rückmeldungen für einzelne Schülerbeiträge. Außerdem eignet sich auch der Einsatz von individualisierenden Lernformen,⁴⁸⁰ bei dem sich die Lehrkraft mehr mit den schwächeren Schülern beschäftigt, unterschiedliche Aufgabenformate nach Leistungsniveau formuliert und gegebenenfalls Strukturierungshilfen gibt oder auch kooperative Lernformen einsetzt, bei denen neben der Differenzierung die gegenseitige Unterstützung der Schüler im Vordergrund steht. Aber zu beachten ist, dass sich unabhängig von der Passgenauigkeit der Aufgaben oder dem gewollten Unterstützungsgedanken diese Prozesse nicht selbst initiieren und nicht von alleine funktionieren.

Der Einsatz von innerer Differenzierung macht also den Umgang mit Varianzen pädagogisch handhabbar, da durch diesen Differenzierungsansatz die Lernvoraussetzungen sowie die Interessenlagen der Schüler flexibler, stärker und variantenreicher in den Fokus gerückt werden. Kurzum ist innere Differenzierung die Antwort auf die Vielfältigkeit der Schüler.

⁴⁷⁸ Klafki (1996, S. 181), zit. nach Joller-Graf (2012, S. 122-123).

⁴⁷⁹ Vgl. Joller-Graf (2012, S. 123).

⁴⁸⁰ Vgl. zu detaillierten Ausführungen zu den Lernformen Dubs (2009, S. 191-220).

7.3.3 Rahmenmodell für differenzierenden Unterricht nach Bräu (2008)

Dass innere Differenzierung notwendig ist, um die Schüler individuell bestmöglich zu fördern, ist für fast alle Lehrkräfte heute unumstritten. Vielmehr stehen Fragen einer im Unterrichtsalltag implementierbaren Umsetzung für Lehrkräfte im Vordergrund. Nach Bräu (2008) bewegt sich auch die individuelle Förderung in einem Spannungsfeld zwischen

„Hinführung zu standardisierten, fremdbestimmten Zielen einerseits und der Förderung von Selbstbestimmung anderseits.“⁴⁸¹

Genau dieses Paradox stellt für die praktische Umsetzung eine Handlungsbarriere dar.

Bräu (2008) versteht die innere Differenzierung nicht als eine explizite Methode, sondern eruiert, dass Binnendifferenzierung eher ein basisorientiertes Verständnis für Unterricht sei, das auch in unterschiedlichen Lehr-Lern-Formen implementiert und umgesetzt werden kann. Diese Perspektive stelle an die Lehrkräfte bestimmte Anforderungen, denn die Umsetzung von innerer Differenzierung in diesem gedanklichen Kontext setzt voraus, dass bestimmte Wirkungsweisen dieses Unterrichtsformats bekannt sind. Das Rahmenmodell (Abb. 23) stellt die Zusammenhänge in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009)⁴⁸² dar.

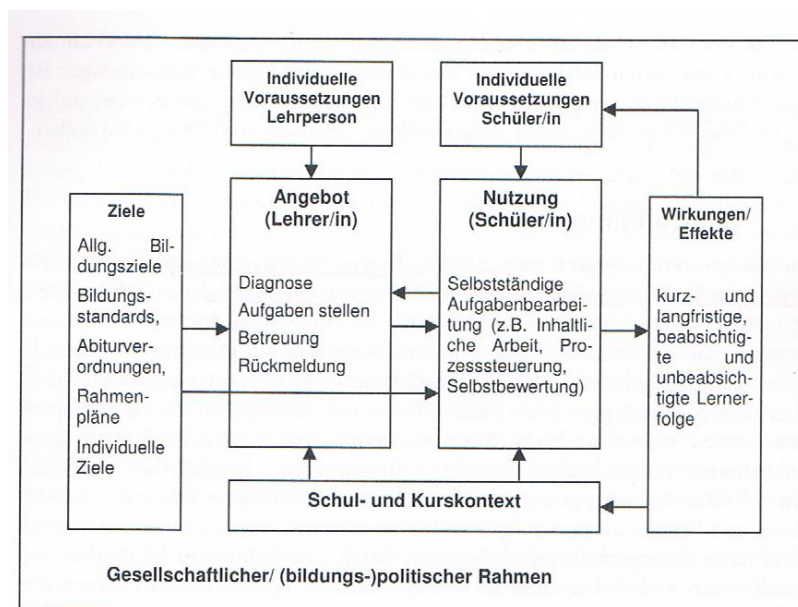


Abb. 23: Rahmenmodell für differenzierenden Unterricht

(Quelle: Bräu 2008, S. 24)

Umrahmt ist der differenzierende Unterricht mit seinen einzelnen Bausteinen und Akteuren durch das staatliche Bildungssystem mit seinen institutionellen Vorgaben wie Lehrziele, Lehrpläne, Klassenfrequenzen, Pflichtstundendeputat, Finanz- und Personalausstattung

⁴⁸¹ Bräu (2008, S. 22).

⁴⁸² Vgl. Abschnitt 4.2.1, S. 28.

usw. Die Schüler mit ihren individuellen Leistungsvoraussetzungen sowie ihren Heterogenitätsdimensionen bilden die Akteurgruppe auf der Nachfrageseite. Diese Beschreibung ist zwar für Bräu trivial, allerdings hat sich im Unterricht ein Stil auf Basis einer nicht existenten Homogenität manifestiert. Gerade hier setzt der differenzierende Unterricht nicht an, denn er nimmt die Varianzen systematisch wahr und plant sie mit ein. Eine zweite Akteurgruppe sind die Lehrkräfte auf der Angebotsseite. Beachtenswert ist hier, dass auch sie verschieden sind und ihre Handlungen, Haltungen und ihr Unterrichtstil usw. von ihren subjektiven Theorien geprägt sind. All diese Größen determinieren den Unterricht einer Lehrkraft nachhaltig. Insbesondere die subjektiven Theorien prägen auch den Umgang mit Heterogenitäten und setzen so die gedankliche Richtung, Belastung oder Herausforderung, fest. Im Kontext mit Binnendifferenzierung werden diese Theorien gegebenenfalls Schwierigkeiten, Überforderungen und Probleme auslösen. Dies ist meist dann der Fall, wenn die Lehrkraft die Schülergruppe als homogenes Ganzes und nicht als eine Gruppe von Individuen wahrnimmt. Das Ergebnis der Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülern kann als Wirkung/Effekt oder Output tituliert werden und stellt somit die erreichten Lernergebnisse dar. Die Lernergebnisse können unterschiedlichen Charakter⁴⁸³ und auch zeitlich einen differenten Wirkungshorizont haben.

Die beiden Protagonisten dieser Wirkungskette sind die Lehrkräfte als Anbieter und die Schüler als Nutzer. An beide werden bestimmte Anforderungen gestellt, die nachfolgend kurz beschrieben werden.

Die Lehrkräfte müssen zunächst die Lernvoraussetzungen mittels diagnostischer Kompetenz feststellen, um diese dann in Aufgaben zu transferieren. Während des Bearbeitungsprozesses stehen sie den Schülern als beratende Instanz zur Seite und setzen Impulse. Zudem nimmt die Lehrkraft die Leistungen und den Lernfortschritt wahr und gibt Rückmeldungen zur erbrachten Leistung anhand qualitativer und quantitativer Kriterien sowie zum Lernprozess. In diesem Prozess haben die Schüler die Aufgabe, die gestellten Übungen zu bearbeiten. Im Bearbeitungsprozess werden inhaltliche und methodische Kompetenzen aktiviert. Bei Problemen und Schwierigkeiten sollten sie aktiv auf die Lehrkräfte zugehen und Hilfen einfordern. Im Idealfall können Schüler ihre Leistungen reflektieren und einschätzen und in einem aktiven Dialog mit der Lehrkraft über die zukünftige Ausrichtung sprechen.⁴⁸⁴ Im Unterrichtsgeschehen sind beide Tätigkeitsbeschreibungen nicht analytisch getrennt, so wie es in Abb. 23 dargestellt wird, sondern die einzelnen Bereiche überschneiden sich.⁴⁸⁵

Da die vorliegende Arbeit die Lehrperson in den Fokus der Betrachtung rückt, möchte ich noch einmal die gerade beschriebene Angebotsseite des Modells herausgreifen und die

⁴⁸³ D. h. beabsichtigte Lernergebnisse, die mit den Lehrzielen identisch sind, oder unbeabsichtigte Ergebnisse. Außerdem können die Erfolge zeitlich lang- oder kurzfristig angelegt sein.

⁴⁸⁴ Vgl. zum Ablauf auch Joller-Graf (2012, S. 130-132).

⁴⁸⁵ Vgl. Bräu (2008, S. 23-26).

Lehreranforderungen detaillierter betrachten. Die Ergebnisse werden überblicksartig in Tab. 19 zusammengetragen.

Die Angebotsseite Lehreranforderungen im differenzierenden Unterricht	
Anforderungen	Die Lehrkraft sollte ...
Diagnostische Kompetenz (Basis)	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Lernausgangslagen diagnostizieren, um entsprechende Lernumfelder zu schaffen. • Lern- und Förderbedürfnisse der Schüler erkennen. • Schwierigkeiten und Lernprobleme der Schüler erfassen und berücksichtigen. • eine angemessene Fehlerkultur im Unterricht implementieren.
Konzeption von Aufgabenformaten	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Aufgabenformate initiieren. • Aufgaben mit Differenzierungsoptionen erstellen, z. B. durch <ol style="list-style-type: none"> 1. Wahlmöglichkeit der Aufgaben 2. Wahlmöglichkeit des Themas 3. Wahlmöglichkeit der Sozialform 4. Wahlmöglichkeit des Lernpartners 5. Wahlmöglichkeit der Methode 6. Wahlmöglichkeit des Lernwegs 7. Wahlmöglichkeit der Präsentationsform 8. Fundamentum und Additum 9. aufsteigenden Schwierigkeitsgrad 10. individuelle Arbeitshilfen 11. differente Lernziele oder 12. unterschiedliche Lernzeit.
Beratungsangebot und Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • die Rolle des Lernberaters⁴⁸⁶ einnehmen und die aktive Kommunikation im Prozess mit den Schülern fördern. • den aktuellen Arbeitsstand der Schüler als Ausgangslage für Beratung berücksichtigen. • fachlich und methodisch mit dem Lernstoff vertraut sein. • den Schülern Ziele, Qualitätsansprüche und -kriterien bekannt geben und erläutern. • transparent im gesamten Handeln sein. • Erfolgserlebnisse für Schüler schaffen, um die Motivation zu erhöhen. • die Metakognitionsfähigkeit der Schüler fördern.

⁴⁸⁶ Vgl. hierzu auch Trautmann/Wischer (2011, S. 98).

Bewertung der Leistung und Entwicklung von Selbstbewertungskultur ⁴⁸⁷	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Bezugsnorm für interne Zwecke nutzen. • eine Feedbackkultur innerhalb des Unterrichts implementieren. • eine Selbstbewertungskultur der Schüler einführen. • sachliche Bezugsnorm für externe Zwecke nutzen.
--	--

Tab. 19: Die Angebotsseite – Lehreranforderungen im differenzierenden Unterricht
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bräu 2008, S. 26-30)

7.3.4 Grenzen der inneren Differenzierung

In vielen Beiträgen wird die innere Differenzierung als **das** Lösungskonzept vorgestellt; allerdings darf festgehalten werden, dass dieses Konzept bereits im Hinblick auf die Umsetzbarkeit und die damit suggerierten Problemlösungskräfte idealisiert wird.⁴⁸⁸ Somit eröffnet sich die Frage, ob das Konzept im unterrichtlichen Alltag tatsächlich ein vielversprechender Lösungsansatz ist. Die empirischen Ergebnisse hierzu besagen, dass bereits in den 1970er-Jahren der Versuch unternommen wurde, unter dem Schlagwort „adaptiver Unterricht“⁴⁸⁹ das Konzept in den Schulen zu implementieren. Es musste festgestellt werden, dass es bei der Umsetzung erhebliche Probleme und Schwierigkeiten gab und das Konzept kein Erfolgsgarant war.⁴⁹⁰ Insbesondere die nachfolgend aufgeführten Aspekte begrenzen die Umsetzung von innerer Differenzierung im Unterricht nachhaltig.

- *Belastungsmomente für Lehrkräfte*

Hilfestellungen für heterogenitätssensiblen Unterricht existieren zur Genüge und auch die Dominanz des Frontalunterrichts ist zugunsten von anderen Unterrichtsformen rückläufig. Dennoch scheint der geforderte passgenaue Unterricht eher die Ausnahme zu sein. Wenn im unterrichtlichen Alltag differenziert wird, dann zumeist über mehr Aufgaben oder unterschiedliche Zeitvorgaben.⁴⁹¹ Tendenziell sind die Lehrkräfte bemüht, einen methodisch abwechslungsreichen und schüleraktivierenden Unterricht zu bieten, allerdings findet innere Differenzierung kaum statt. Die Möglichkeiten des Konzepts werden nur minimal und dann partiell genutzt.⁴⁹² Der Einsatz von solchen konzeptionellen Bausteinen ist u. a. von den Besonderheiten des Faches abhängig. Es herrscht also eine deutliche Diskrepanz zwischen Lösungsstrategie und der realen Entwicklung samt Implementierungsschwierigkeiten. Die Implementierungsprobleme werden in vielen Beiträgen dem fehlenden Willen der Lehrkraft zugeschrieben, was dann wiederum in Appelle an die Lehrkräfte mündet. Allerdings ist dieser Ansatz unvollständig, denn für diesen Bereich lassen sich

⁴⁸⁷ Vgl. hierzu auch Jürgens (2005, S. 154-155).

⁴⁸⁸ Vgl. Wischer (2008a, S. 8).

⁴⁸⁹ Vgl. Dubs (2009, S. 481-483).

⁴⁹⁰ Vgl. Wischer (2008a, S. 8).

⁴⁹¹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 122).

⁴⁹² Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 123).

Subbereiche markieren, die die Umsetzung nachhaltig determinieren. Die Subbereiche sind in der Tab. 20 überblicksartig zusammengetragen.

Subbereiche	Konkretisierungen
Institutionelle Vorgaben grenzen didaktisch-methodische Handlungsspielräume ein
	... führen zu multiplen Anforderungen an die Lehrkräfte, sodass die Lehrkräfte nicht nur Schüler fördern sollen, sondern noch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden müssen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Bildungsstandards/Qualifikationsfunktion • Leistungsbewertung • Selektion
Komplexitätszuwachs ist problematisch, weil das komplexe Agieren mit Schülern durch das Konzept der inneren Differenzierung noch einmal verstärkt wird durch: <ul style="list-style-type: none"> • Diagnose • Aufgabenkonzeption • Unterrichtsstrategien • Feedbackkultur • Evaluation • und dies alles zeitlich kontinuierlich, da die Prozesse sich ständig verändern
	... bei den Lehrkräften bereits die Kapazitätsgrenze erreicht ist
	... es kein Patent gibt, was aus der Fülle der Möglichkeiten an Differenzierung ausgewählt werden soll
	... es keine Anweisung gibt, welche Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt werden sollen
	...Theorie und Praxis der Konzepte weit auseinanderliegen
Zielkonflikte im differenzierenden Unterricht sind u. a. Individualnorm versus Gruppennorm
	... normales Curriculum versus reduziertes Curriculum
	...Time-Achivement-Equality-Dilemma
Notwendige Lehrerkompetenzen sollten adaptiv ⁴⁹³ sein
	... münden in elaborierte Kompetenzprofile
	... entwickeln sich erst mit den Dienstjahren
	... sind auch Sachwissen und Klassenmanagement
Notwendige Schüler-voraussetzungen sind, dass bestimmte Arbeitstechniken beherrscht werden müssen, weil sonst selbstgesteuertes Lernen ⁴⁹⁴ nicht funktioniert

Tab. 20: Subbereiche, die eine Umsetzung von innerer Differenzierung determinieren
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Trautmann/Wischer 2011, S. 124 ff.)

Mit der Übersicht in Tab. 20 soll nicht gegen das Konzept der inneren Differenzierung argumentiert, sondern vielmehr deutlich gemacht werden, welche Belastungsmomente sich für Lehrkräfte ergeben können, wenn sie innere Differenzierung praktizieren wollen. Dies sollte gerade im Hinblick auf die immer wiederkehrende

⁴⁹³ Vgl. Beck et al. (2008), zit. nach Trautmann/Wischer (2011, S. 129).

⁴⁹⁴ Vgl. zu näheren Erläuterungen zum selbstgesteuerten Lernen Dubs (2009, S. 343-353).

Kritik an Lehrkräften berücksichtigt werden, denn die Belastungen durch eine Umsetzung des Konzepts der inneren Differenzierung sollten nicht unterschätzt werden.⁴⁹⁵

- *Antinomien*

Es muss beachtet werden, dass die Umsetzung der inneren Differenzierung grundsätzlich durch Widersprüche des Lehrerhandelns, die im Kern unvereinbar sind, sogenannte Antinomien, erschwert wird:

1. Selektion versus Förderung, d. h. gewünschte gesellschaftliche Leistungsauslese durch das Schulsystem versus individueller Förderung.
2. Individuelle versus kollektive Zielkriterien im Unterricht, d. h. individuelle Förderung steht im Vordergrund, aber innerhalb der Lerngruppe klafft das Niveau noch weit auseinander und kollegiale Prozesse stehen als Erziehungsaufgabe hinten an.⁴⁹⁶

Bei genauerer Betrachtung lässt sich eine Vielzahl an Spannungsverhältnissen finden, in denen die innere Differenzierung den anderen Anforderungen an Unterricht widerspricht.

Innere Differenzierung	Andere Anforderungen an Unterricht
Genügend Zeit investieren, um Vorwissen zu aktivieren	Ökonomischer Umgang mit dem Zeitbudget
Individuelle Lernerfolge in Bezug auf die Individualnorm	Selektionsfunktion
Lernsituation schaffen, die die Individualität der Schüler berücksichtigt und inner- und außerschulische Kompetenzen fördert	Erfüllung von curricularen Vorgaben
Variantenreicher Unterricht mit Fördermöglichkeiten	Pflichtstundenpensum der Lehrkraft
Kooperation und Teamarbeit zwischen den Schülern fördern	Prüfungswissen muss bei allen Schülern vorhanden sein
Unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus für jeden Schüler	Objektive Beurteilung im Kontext der Lerngruppe
Zeitliche Strukturen sollen flexibel sein und individuelle Lerntempi integriert werden	Lehrkraft muss jederzeit in der Lage sein, über den Lernstand der Schüler Auskunft zu geben

Tab. 21: Innere Differenzierung versus andere Anforderungen an Unterricht
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Joller-Graf 2012, S. 135 f.)

⁴⁹⁵ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 130).

⁴⁹⁶ Vgl. Wischer (2008, S. 718 ff.).

Diese Antinomien werden in der Literatur häufig ausgeblendet. Langfristig geht es also darum, ein professionelles Agieren hin zum Ausbalancieren dieser Anforderungspole zu erreichen. In den aktuellen Beiträgen wird gerade diesem Spannungsfeld nur wenig Beachtung geschenkt. Dies wäre jedoch wünschenswert, um eine innovative Perspektive einzunehmen. Aber die Hinweise lösen die Spannungsfelder zumeist in eine Richtung auf oder blenden die Thematik ganz aus. Was allerdings benötigt wird, sind Reflexionsangebote für die Lehrkräfte für die jeweiligen Spannungsfelder.⁴⁹⁷ Für einen proaktiven Umgang mit Heterogenität dürfen gerade die Paradoxien des Berufes nicht außer Acht gelassen werden.

Die Hilfestellungen für die Lehrkräfte sollten also nicht idealisieren und psychologisieren. Vielmehr sollte die Frage nach den Hindernissen für einen produktiven Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität gestellt werden, deren Antwort auch die Antinomien miteinbezieht.⁴⁹⁸

- *Widerstände bei den Lehrkräften*

In den fachwissenschaftlichen Diskussionsbeiträgen werden zahlreiche Empfehlungen formuliert, wie mit der aktuellen Thematik „produktiver Umgang mit Schülervarianzen“ umzugehen sei. Dabei zeichnen sich die Beiträge gerade dahingehend aus, dass die Missstände reguliert oder gar beseitigt werden können.⁴⁹⁹

Die Schwierigkeit dieser Veränderungs- und Innovationsprozesse ist vor allem, dass die Lehrkräfte davon überzeugt werden müssen, dass der aktuelle Zustand verbessert werden könnte. Allerdings sind allein aufgrund der Tatsache, dass es sich um Veränderungen handelt, bereits Widerstände zu erwarten, und es muss dann aktive Überzeugungsarbeit geleistet werden.⁵⁰⁰

- *Fehlende heterogenitätsbezogene Lehrerkompetenzen*

Es stellt sich die Frage, ob die Lehrkräfte die notwendige Diagnosekompetenz haben, die dann in didaktisch-methodische Unterrichtsangebote transferiert wird, um überhaupt differenzierenden Unterricht gestalten zu können. Diese Expertise fordert die meisten Lehrkräfte in besonderem Maße und stellt sie häufig vor eine Überforderungssituation. Im Unterrichtsalltag zeigt sich deshalb auch vermehrt, dass Formen der inneren Differenzierung nur in geringem Maß genutzt werden.⁵⁰¹

⁴⁹⁷ Vgl. Wischer (2008a, S. 13).

⁴⁹⁸ Vgl. Wischer (2008a, S. 16-17).

⁴⁹⁹ Vgl. z. B. Graumann (2002) oder Tillmann (2004), zit. nach Wischer (2008a, S. 5).

⁵⁰⁰ Vgl. Wischer (2008a, S. 6).

⁵⁰¹ Vgl. Wischer (2008, S. 718).

- *Fehlende heterogenitätsbezogene Schülerkompetenzen*

Für die Schüler ist innere Differenzierung ebenfalls kompliziert, da sie ihren Lernprozess selbstständig organisieren müssen, dies aber zum Teil nicht können oder aber auch nicht wollen, denn die intrinsische Motivation ist nicht bei jedem Schüler stark ausgeprägt. Gerade diese Tatsache stellt die Lehrkräfte vor neue Schwierigkeiten in der tatsächlichen Umsetzung. Kurzum heißt dies, bezogen auf die Schüler, dass gerade das Gelingen der Umsetzung auch von den Schülervoraussetzungen determiniert wird.⁵⁰²

- *Fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie Idealisierung des Konzepts*

Das Konzept der inneren Differenzierung verspricht, dass je nach Bedürfnis differenzierende Lernangebote konzipiert werden, die zum einzelnen Schüler passen. Wenn also die Passgenauigkeit zwischen Angebot und Voraussetzung durch ein Variationspotenzial generiert wird, dann wird deutlich, dass es keine technische Musterlösung geben kann, da das notwendige Kontextwissen nur die einzelne Lehrkraft haben kann. Rein auf der Konzeptionsebene lassen sich mit der inneren Differenzierung fast unendlich viele Differenzierungselemente hervorbringen, die miteinander kombiniert werden können und die dann als Katalog den Lehrkräften in der Literatur eröffnet werden. Solche Beiträge und Hilfestellungen suggerieren schnell, dass es für jede Situation eine Lösung gibt, die es nur noch zu nutzen gilt. Allerdings fehlt hierbei die Verknüpfung mit der Praxis, denn in der Theorie sind solche Lösungen schneller geplant und geschrieben, als sie tatsächlich real umsetzbar sind. Eine kritische Reflexion der Vorschläge bleibt zumeist aus. Außerdem erhalten die Lehrkräfte auch keine Unterstützung, um aus der Fülle der offerierten Hilfen zu wählen. In den meisten Beiträgen wird zur besseren Überzeugung dann auch noch ein Beispiel aus dem Unterrichtsalltag angeführt, sodass der Idealisierungsgrad deutlich ansteigt. Die positive Wirkung mancher Beispiele soll keineswegs negiert werden, häufig helfen sie tatsächlich, den Sachverhalt zu visualisieren und zu illustrieren. Dennoch zeigen die Beispiele nicht den breiten Alltag, sondern zumeist den perfekten Unterricht in einer perfekten Schule mit der perfekten Lehrkraft und den perfekten Schülern, sodass eigentlich keine Schwierigkeiten in der Umsetzung vorliegen können. In den idealisierten Beispielen werden nur selten Probleme beschrieben.⁵⁰³

„Den Lehrkräften, die vor solchen Schwierigkeiten stehen, werden nicht nur die möglichen Bezugspunkte der Reflexion entzogen, sondern man führt ihnen – auch wenn dies sicher

⁵⁰² Vgl. Wischer (2008, S. 719).

⁵⁰³ Vgl. Wischer (2008a, S. 8 ff.).

*nicht beabsichtigt ist – vielmehr noch das eigene Ungenügen vor Augen. [...] Es wird ein Lösungskonzept empfohlen und als Idealbild euphorisch angepriesen, ohne hinreichend zu problematisieren, dass dieses Idealbild aus unterschiedlichsten Gründen nur selten erreichbar ist, und dass überdies auch hier mit Risiken und unerwünschten Nebenwirkungen zu rechnen wäre.*⁵⁰⁴

Nach den Erläuterungen zu den begrenzenden Faktoren kann die Frage angeschlossen werden, welche realen Umsetzungschancen dann eigentlich noch gegeben sind.⁵⁰⁵ Eine Studie von Roeder (1997) kommt zum Ergebnis, dass die Lehrkräfte die Notwendigkeit der inneren Differenzierung durchaus anerkennen, aber die Umsetzung als äußerst schwierig bis hin zu nicht realisierbar aufgefasst wird.⁵⁰⁶ Gegen das Konzept der inneren Differenzierung spricht in diesem Rahmen gerade der hohe Vorbereitungsaufwand, die fehlenden Schülervoraussetzungen, die ungünstigen Rahmenbedingungen sowie die Komplexität bzw. das extrem hohe Anforderungsniveau⁵⁰⁷ des Konzeptes. Diese Argumente sollen nunmehr aber auch nicht suggerieren, dass das Konzept unbrauchbar ist. Sie sollen nur für die Probleme und Schwierigkeiten in der Umsetzung sensibilisieren. In den meisten Beiträgen zur Thematik findet man nur die Idealvorstellungen, aber die Problemstellen werden ausgeklammert, damit die Beiträge nicht an Überzeugungskraft verlieren.⁵⁰⁸

Dennoch kann ein aktives Bemühen seitens der Lehrkräfte durchaus verlangt werden, denn bereits kurze Phasen innerer Differenzierung, die in den jetzigen Alltag des Unterrichts integriert werden, sind besser, als so weiterzumachen, wie bisher.⁵⁰⁹

7.3.5 Abgeleitete Empfehlungen

Um nicht an der Komplexität des Konzepts zu scheitern, empfiehlt Joller-Graf (2012, S. 135-136) im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts nur für das Lernen relevante Dimensionen zu berücksichtigen. Außerdem müssen die Lernangebote nicht auf jeden Schüler einzeln zugeschnitten sein, sondern sollen als breite Angebotsbasis bereitgestellt und dann individuell variiert werden. Wenn das Lernangebot dann noch eine hohe Selbststeuerung der Lernenden ermöglicht, kann die Lehrkraft durch differenzierte, individuelle Unterstützung zu einem dynamischen Teil des Angebots werden.⁵¹⁰

Während Joller-Graf (2012) durch Konzentration auf die relevanten Dimensionen und das Lernangebot versucht, die Komplexität des Konzepts der inneren Differenzierung in den Griff

⁵⁰⁴ Wischer (2008a, S. 12).

⁵⁰⁵ Vgl. Wischer (2008a, S. 9).

⁵⁰⁶ Vgl. Roeder (1997), zit. nach Wischer (2008a, S. 9).

⁵⁰⁷ Das hohe Anforderungsniveau ergibt sich aus der Vervielfältigung der Entscheidungsnotwendigkeiten, dem notwendigen Kompetenzportfolio auf Seiten der Schüler und der Lehrkraft, der Antinomie des Lehrerberufs und den Rahmenbedingungen.

⁵⁰⁸ Vgl. Wischer (2008a, S. 9-10).

⁵⁰⁹ Vgl. Joller-Graf (2012, S. 135-136).

⁵¹⁰ Vgl. Joller-Graf (2012, S. 124-125).

zu bekommen, präferiert Wischer (2009a) einen umfassenderen Ansatz. Damit die illusorischen Forderungen an die Lehrkräfte, die sowieso kaum Realisierungschancen haben, nicht zu einer Überforderung durch zu hohe Erwartungen führen, schlägt sie vor, Reflexionsbereiche zu bilden. In diesen werden die Schwierigkeiten beleuchtet und Lösungsansätze und Hilfestellungen vorgeschlagen, die jedoch nur greifen können, wenn die Lehrkraft bereit ist, ihr pädagogisches Handeln zu verändern. Zur besseren Übersicht wird die Reflexion der ausgewählten Problembereiche nachfolgend in tabellarischer Form dargestellt.⁵¹¹

Reflexionsbereich	Schwierigkeiten und Fakten	Lösungsansätze und Hilfestellungen
Differenzierte Wahrnehmung von Heterogenität	<p>Um mit Heterogenität umgehen zu können, muss die Lehrkraft erst einmal heterogene Strukturen wahrnehmen.</p> <p>Heterogenität kann in unendlich viele Dimensionen differenziert werden.</p> <p>Die Berücksichtigung aller Dimensionen wäre zwar pädagogisch wünschenswert, stößt aber an die Wahrnehmungskapazität der Lehrkraft.</p> <p>Folglich wird automatisch nicht jeder Schüler en détail durch die Lehrkraft wahrgenommen.</p>	<p>Die Lehrkraft muss eine angemessene Balance zwischen reduzierter (verhindert angemessene Förderung) und komplexer (führt zu Handlungsunfähigkeit) Wahrnehmung finden.</p> <p>Die Wahrnehmungsfähigkeit gewinnt aber erst mit zunehmenden Dienstjahren an Routine.</p> <p>Die Lehrkraft sollte die eigene Wahrnehmung ständig kritisch reflektieren und hinterfragen.</p> <p>Die Lehrkraft muss sich bewusst machen, dass nicht jede Dimension für die Gestaltung von Lernprozessen relevant ist (besonders wichtig ist aber das bereichsspezifische Vorwissen).</p>
Eigene Vorstellungen und subjektive Überzeugungen	<p>Der Umgang mit Heterogenität ist nicht nur ein technisches Problem, sondern hängt auch von den subjektiven Einstellungen und Überzeugungen ab.</p> <p>Meist wird Heterogenität als Problem verstanden, aber sie müsste als Normalität und noch besser als Bereicherung anerkannt werden.</p> <p>Erst durch die Akzeptanz von Heterogenität als Normalität wird auch ein routinierter Umgang Einzug in den Alltag nehmen.</p> <p>Die subjektiven Theorien steuern das Lehrerhandeln erheblich.</p> <p>Veränderungen in diesem Bereich setzen einige Aspekte voraus: Einstellungswandel mit grundsätzlicher Revision der eigenen Denk- und Sichtweise, der Lehr- und Lern-Vorstellungen</p>	<p>Die Lehrkraft sollte die eigenen Einstellungen und Wertorientierungen reflektieren.</p> <p>Die Lehrkraft sollte außerdem die eigene Profession und die daraus resultierenden Professionsanforderungen an sich selbst reflektieren.</p>

⁵¹¹ Vgl. Wischer (2009a, S. 3).

	<p>und des eigenen Rollenbildes sowie ein verändertes Professionswissen und veränderte Professionsanforderungen.</p> <p>Es ist nicht immer eine Frage des <i>Wollens</i>, sondern vielfach auch des <i>Könnens</i> einer Lehrkraft.</p>	
Reflexion der eigenen Handlungsmöglichkeit	<p>Professionelles Handeln ist in einen institutionellen Rahmen eingebunden.</p> <p>Die institutionellen Bedingungen werden als ungünstig wahrgenommen und häufig als Grund angeführt, warum bestimmte Konzepte nicht umgesetzt werden können.</p> <p>Nicht nur die Lehrkraft, sondern auch der Rahmen muss passfähiger und flexibler werden.</p>	<p>Die Lehrkraft sollte eine realistische Analyse von Möglichkeiten und Grenzen für eine Umsetzung durchführen.</p> <p>Widerstände und Einschränkungen sollten mittels Kraftfeldanalyse nach deren Ursprüngen analysiert werden.</p>
Notwendige Lehrerkompetenzen	<p>Um Konzepte wie innere Differenzierung und Individualisierung umsetzen zu können, werden kompetente Lehrkräfte benötigt.</p> <p>Die Heterogenitätskompetenz umfasst die Kompetenzbereiche: Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz und Klassenmanagement.⁵¹²</p> <p>Einige Kompetenzen werden erst mit den Dienstjahren ausgebaut und geformt.</p>	<p>Die Lehrkraft sollte sich das Dilemma zwischen Empfehlungen und Realitätsentwicklung bewusst machen.</p> <p>Die Lehrkraft sollte sich weiter bewusst machen, dass die Empfehlungen mit einem deutlichen Zuwachs an Komplexität des Unterrichts und daraus resultierenden Entscheidungsnotwendigkeiten einhergehen.</p> <p>Die Strategie sollte zum eigenen Kompetenzstand passen (Strategie der kleinen Schritte).</p> <p>Angebote und Empfehlungen sollten als „Fundgrube“ genutzt werden.</p>
Notwendige Schülerkompetenzen	<p>Die Schüler müssen ihren Lernprozess eigenständig organisieren können und eine motivationale Orientierung besitzen.</p> <p>Die Schüler müssen selbstgesteuertes Lernen⁵¹³ beherrschen.</p> <p>Beide Fähigkeiten sind nicht automatisch vorhanden, sondern müssen geübt und angeleitet werden.</p>	<p>Die Lehrkraft sollte die Schülergruppe analysieren, um die Passgenauigkeit des Konzeptes zu überprüfen.</p> <p>Die Lehrkraft sollte neue Unterrichtsformen systematisch üben.</p> <p>Eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung mit anderen Lehrkräften intensiviert und beschleunigt die Prozesse.</p>
Widersprüchliche Anforderungen an	Die Lehrkräfte bewegen sich täglich in Spannungsfeldern.	Die Lehrkraft sollte sich bewusst machen, dass diese Antinomien

⁵¹² Vgl. Spiegel/Walter (2005, S. 219), zit. nach Lang et al. (2010, S. 320).

⁵¹³ Vgl. zu detaillierten Ausführungen zum selbstgesteuerten Lernen Dubs (2009, S. 343-353).

den Umgang mit Heterogenität	An Lehrkräfte werden widersprüchliche Anforderungen gestellt, sog. Antinomien bzw. Paradoxien, denen sie gerecht werden sollen. Die Lehrkräfte sind ständig dabei, die Antinomien (die beiden wichtigsten Antinomien: Selektion versus Förderung; Individualnorm versus Gruppennorm ⁵¹⁴) auszubalancieren.	strukturell angelegt und niemals zu einer Seite auflösbar sind. Sollte eine der beiden Seiten ignoriert werden, sind die Probleme besonders exzessiv. Die Lehrkraft sollte diese im Sinne der eigenen Profession ausbalancieren und sich die Antinomien für das eigene Handeln bewusst machen.
------------------------------	--	--

Tab. 22: Mögliche Reflexionsangebote für Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wischer 2009a, S. 3-9; Wischer 2008, S. 721, und in Ergänzung Lang et al. 2010, S. 321-322)

Als Ergänzung zu den von Wischer (2008; 2009a) postulierten Reflexionsangeboten soll zur konkreten praktischen Umsetzung der inneren Differenzierung das Dimensionen- und Kriterienraster von Klafki und Stöcker als ein Exempel für ein Differenzierungstableau,⁵¹⁵ z. B. aus Klafki (2007), vorgestellt werden.

Das Raster beinhaltet die notwendigen Merkmale, die für eine systematische Unterrichtsanalyse von Bedeutung sind. Mittels des nachstehenden Ordnungs- und Suchrasters, das aus drei verschiedenen Dimensionen besteht, sollen die Lehrkräfte einerseits ihre praktischen Erfahrungen und andererseits Beispiele aus der Literatur auf Praktikabilität überprüfen und analysieren.

Im Kontext seiner Suchraster-Funktion soll das Raster die Lehrkräfte zur Reflexion und zur kontinuierlichen und nachhaltigen Verbesserung der eigenen Differenzierungsmaßnahmen inspirieren.

B. Differenzierungsaspekte		1. Stoffumfang/ Zeitaufwand	2. Komplexitätsgrad	3. Anzahl der notwendigen Durchgänge	4. Notwendigkeit direkter Hilfe/ Grad der Selbstständigkeit	5. Art der inhaltl. od. method. Zugänge/der Vorverfahren	6. Kooperationsfähigkeit
A. Unterrichtsphasen							
C. Aneignungs- bzw. Handlungsebenen a) konkrete Aneignungs- bzw. Handlungsebene b) explizit-sprachliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene c) rein gedankliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene	I. Aufgabenstellung – entwicklung						
	II. Erarbeitung						
	III. Festigung						
	IV. Anwendung/ Transfer						

⁵¹⁴ Zu näheren Ausführungen vgl. Wischer (2009a, S. 8), und Wischer (2008a, S. 13-16).

⁵¹⁵ Es existieren auch weitere sogenannte Differenzierungstableaus vgl. hierzu die Erläuterungen von Berben (2008, S. 286).

Abb. 24: Dimensionen- und Kriterienraster der inneren Differenzierung
(Quelle: Klafki 2007, S. 187-196)

Die Anwendung des dreigliedrigen Rasters soll nun durch entsprechende Leitfragen für die ersten beiden Dimensionen detaillierter erklärt werden.

- *Dimension A: Vier Phasen des Unterrichtsprozesses*
 - In welcher Unterrichtsphase soll differenziert werden?
 - Kann in der gewünschten Unterrichtsphase überhaupt differenziert werden?
 - In welcher Phase haben die Schüler inhaltlich den Anschluss verloren?
- *Dimension B: Sechs Differenzierungsaspekte*
 - Unter Berücksichtigung welcher Aspekte können die Schüler differenziert angesprochen werden?
 - Welche Aspekte sind bei den Schülern besonders gut ausgeprägt? Diese sollten zur bestmöglichen Förderung ausgewählt werden.
 - Welche Aspekte sind bei den Schülern besonders schlecht ausgeprägt? Diese sollten nicht genutzt werden, da sie den Lernprozess verkomplizieren würden.
- *Dimension C: Drei Aneignungsebenen*
 - Die unterrichtlichen Inhalte, Kenntnisse und Fähigkeiten werden auf differenten Aneignungs- bzw. Handlungsebenen verarbeitet.
 - Bei der konkreten Aneignungs- bzw. Handlungsebene gehen die Schüler mit gegenständlichen Sachverhalten um und simulieren die Zusammenhänge noch einmal selbst. Die Handlung wird hier meist durch Sprechen begleitet.
 - Bei der explizit-sprachlichen Aneignungs- bzw. Handlungsebene handelt es sich im Vergleich zur konkreten Ebene um die nächst höhere Abstraktionsstufe, d. h. die konkreten Sachverhalte werden nur noch sprachlich für andere nachvollzogen und anschließend innerlich strukturiert, analysiert usw.
 - Bei der rein gedanklichen Aneignungs- bzw. Handlungsebene entfällt jegliche Simulation oder sprachliche Auseinandersetzung. Die Operationen finden nur noch rein gedanklich, also abstrakt, statt.⁵¹⁶

Die drei Dimensionen determinieren sich wechselseitig, sodass eine isolierte Betrachtung im Sinne einer erfolgreichen inneren Differenzierung nicht förderlich ist. Es darf davon ausgegangen werden, dass die innere Differenzierung dem Schüler umso gerechter wird, je mehr Aspekte berücksichtigt werden. Dies führt jedoch zur Zunahme der Komplexität bezüglich der Planung und Durchführung. Deshalb favorisiert Klafki eine Strategie der kleinen Schritte

⁵¹⁶ Vgl. Berben (2008, S. 287-288).

und plädiert für einen sukzessiven Aufbau der Differenzierungsmaßnahmen. Nichtsdestotrotz appelliert er daran, nicht auf diesem minimalistischen Niveau dauerhaft zu verweilen, sondern langfristig die Ganzheitlichkeit zu implementieren.⁵¹⁷

7.4 Lehrerkooperation

Eine Kooperation von Lehrkräften kann im Umgang mit Schülervarianzen gerade auch im Kontext mit Stereotypen ein möglicher Weg sein, um die Belastungssymptome zu reduzieren, da Synergien zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung genutzt werden können.⁵¹⁸

Eine Lehrerkooperation setzt die gemeinsame Arbeit mindestens zweier Lehrkräfte bezogen auf ein definiertes Ziel voraus. Als konstitutive Bestandteile der Kooperation lassen sich die Koordination und die Kommunikation identifizieren. Bei dieser Form der kooperativen Professionsentwicklungsmöglichkeit sind die Lehrkräfte selbst die Motoren, und sie sind gezwungen, ihre Entwicklungsstände regelmäßig zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern. Im Fokus dieser Professionsentwicklung können einzelne Bereiche stehen wie z. B. der Umgang mit Schülervarianzen.

„Unter einer professionellen Lehrkraft wird hier eine Person verstanden, welche über ein ‘in Erfahrung eingelassene[s] sowie an Fälle und Episoden gebundenes Expertenwissen’⁵¹⁹ verfügt, mit welchem es ihr in situationsangemessener, stabil-flexibler Weise gelingt, das elaborierte Repertoire an Unterrichtszielen auf der Seite der Schülerinnen und Schüler, etwa in personaler und sozialer sowie pädagogischer und fachbezogener Hinsicht, in größtmöglicher Weise zu erreichen.“⁵²⁰

Zu Beginn des Prozesses erfolgen zunächst ein erster Austausch über das eigene Unterrichtshandeln oder gar gegenseitige Hospitationen. Die berufseigenen Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, werden anschließend diskutiert. Erhofft wird dadurch, das reflexive Verhalten der Lehrkräfte zu schulen. Außerdem werden als ein essenzielles Ergebnis in diesem Prozess die eigenen subjektiven Theorien bewusst gemacht und entsprechend einer funktionsfähigen und wünschenswerten Profession verändert. In der Regel soll langfristig neben dem Planungshandeln auch das Interaktionshandeln verändert werden. Gerade für die Veränderungsprozesse im Bereich des Interaktionshandelns sind „intermittierende Übungs- und Reflexionsphasen auf Basis des eigenen Unterrichts“⁵²¹ wünschenswert. Idealerweise ist am Ende des Prozesses ein schnelleres, flexibleres und effektiveres professionelles Handeln⁵²² in den Unterrichtseinheiten generiert worden.⁵²³ Um eine kon-

⁵¹⁷ Vgl. Berben (2008, S. 289).

⁵¹⁸ Vgl. Wischer (2008, S. 721).

⁵¹⁹ Baumert/Kunter (2006, S. 477), und vgl. Helsper (2007, S. 571), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 359).

⁵²⁰ Hirschauer/Kullmann (2010, S. 359-360).

⁵²¹ Hirschauer/Kullmann (2010, S. 360).

⁵²² Gerade auch im Hinblick auf ein effektives Klassenmanagement.

⁵²³ Vgl. Hirschauer/Kullmann (2010, S. 359-360).

stante, konsistente und stabile Dynamik in den Professionsentwicklungen zu haben, ist es gerade im Kontext der Schulentwicklung vonnöten, dass dieser Prozess von einem breiten Spektrum des Kollegiums mitgetragen und als effektive Möglichkeit zur Professionalitäts-optimierung angesehen wird. Erst dann können Synergieeffekte und Kohärenzen in der Unterrichtsarbeit generiert werden. Nach Meinung von Bauer/Kopka(1996)⁵²⁴ aber auch von Terhart (2001c)⁵²⁵ ist ohne eine Lehrerkooperation keine Professionalisierung von Lehrkräften denkbar. Ein zusammenfassender Überblick über die Wirkungsweisen und Verläufe der Lehrerkooperation und über den Umgang mit Heterogenitäten wird in Abb. 25 dargestellt.

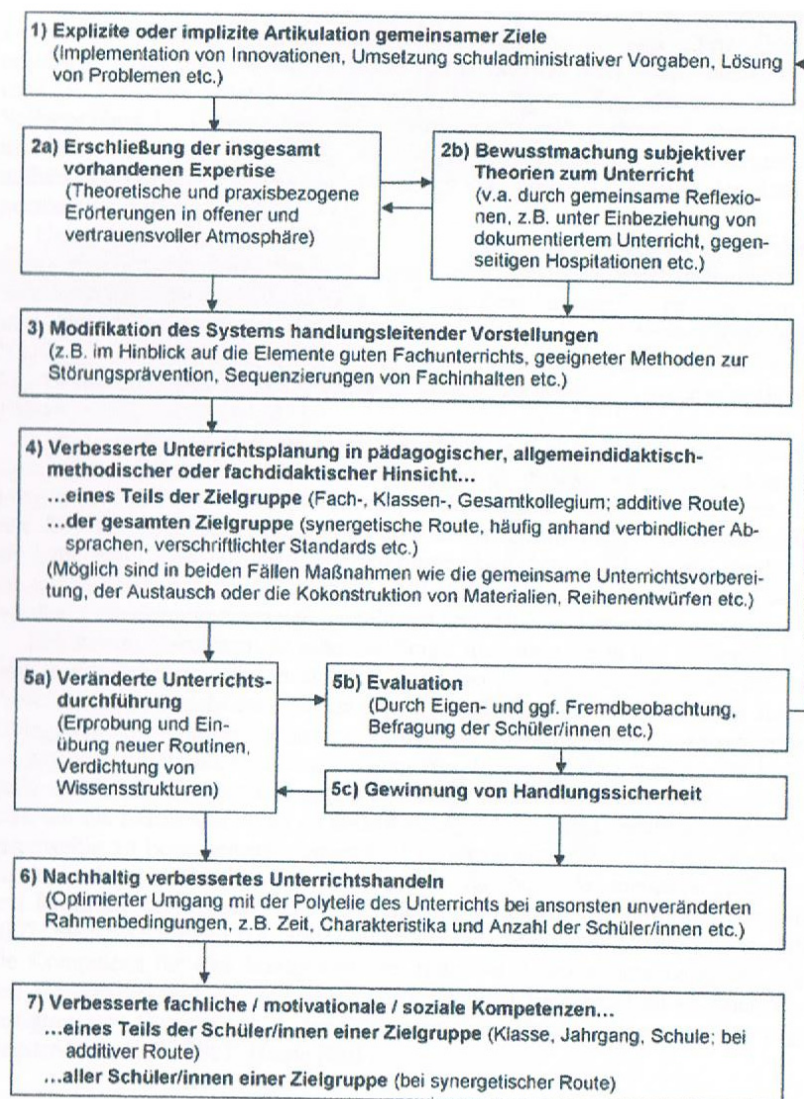


Abb. 25: Allgemeines Modell zum Verlauf und zu den Wirkungen von Lehrerkooperationen
(Quelle: Kullmann 2009, zit. nach Hirschauer/Kullmann 2010, S. 363)

⁵²⁴ Vgl. Bauer/Kopka (1996), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 362).

⁵²⁵ Vgl. Terhart (2001c), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 362).

Das größte Potenzial in der Professionsentwicklungsmaßnahme „Lehrerkooperation“ liegt in der Dauerhaftigkeit und der personellen Kontinuität von bereits aufgebauten Kooperationen.

„In dem Maße, in dem die Schülerschaft sozial, ethnisch und kulturell heterogener wird und sich der gesellschaftliche Trend zum Individualismus durchsetzt, müssen die Lehrpersonen stärker zusammenarbeiten. Nur wenn sie ihre Kompetenzen zusammenbringen und ihre Erfahrungen austauschen, sind sie in der Lage, die vielfältigen neuen Herausforderungen durch die Schülerschaft pädagogisch fruchtbar zu machen.“⁵²⁶

Andere Untersuchungen bestätigen dies gerade auch im Hinblick auf die kulturelle Heterogenität.⁵²⁷

Um den nicht wünschenswerten Effekten der Stereotypenbildung entgegenzuwirken, ist es notwendig, dass die Lehrkräfte in einem kontinuierlichen Selbstreflexionsprozess sind und in Ergänzung einen regen Austausch über die Ergebnisse mit den Kollegen führen. Beide Bausteine, Reflexion und Kooperation, sind die Schlüssel zur Lehrerprofessionalisierung.

Der produktive Umgang mit Heterogenität steht im Fokus der aktuellen Lehrerprofessionsentwicklung, die im Unterricht, aber auch im Kollegium gelingen muss. Um dieses Ziel zu erreichen, gehören eine reflektierte Fremdwahrnehmung und kollegiale Beratung zum Instrumentarium.⁵²⁸

Untersuchungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen haben auch die Lehrerseite beleuchtet und herausgefunden, dass gerade die Kooperation zwischen den Lehrkräften ein wichtiges Element für den täglichen Umgang mit Varianzen darstellt. Folglich steht das bisher weit verbreitete Statut „Einzelkämpfer“ nun dem Ansatz von pädagogischer Teamarbeit gegenüber. In der Heterogenitätsdebatte wird dieser Tatsache nur als Randthema Aufmerksamkeit geschenkt. Doch um produktiv und vor allem nachhaltig mit Heterogenität umgehen zu können, gilt es, die Unterrichtsebene und die Schulebene miteinander zu vernetzen, um Synergien zu generieren. Denn eine kooperative Lehrerarbeit hat zum einen den Vorteil, dass die Effektivität und Qualität der schulischen Arbeit zunehmen und zum anderen das kollegiale Schulklima durch „Hochs“ geprägt ist. Beides wirkt sich auch auf die Schüler aus, denn sie nehmen solche Feinheiten durchaus wahr.⁵²⁹

Grundsätzlich wird unter einem kooperativen Unterrichten der Prozess verstanden, in dem die Lehrkräfte als Unterrichtsteam zusammenarbeiten.⁵³⁰ Im Fokus der Arbeit steht die Schaffung eines gemeinsamen Handlungsfelds, das am Ende optimale Lern- und Entwicklungsräume für die Schüler bietet, obwohl es pädagogische, inter- und intrapersonale

⁵²⁶ Bühren/Kempfert (2006), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 364).

⁵²⁷ Vgl. Edelmann (2007) und (2008, S. 133), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 364).

⁵²⁸ Vgl. auch KMK (1996, 2004, 2006), zit. nach Hirschauer/Kullmann (2010, S. 366).

⁵²⁹ Vgl. Kummer Wyss (2012, S. 151).

⁵³⁰ Solch eine Zusammenarbeit kann vielfältig ausfallen, z. B. im Austausch von Materialien, in regelmäßigen Sitzungen, Förderkonferenzen, Einzelfallbesprechungen usw. Vgl. Kummer Wyss (2012, S. 152).

und institutionelle Differenzen gibt. Ein weiteres Merkmal von kooperativem Lehren ist, dass sich die Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte ergänzen, sodass eine gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts zugunsten eines Qualitätszuwachses für Schüler und Lehrkräfte ermöglicht wird. Die Zusammenarbeit kann nach Kummer Wyss (2012) nach bestimmten Merkmalen wie der Zusammensetzung, dem Arbeitsradius und dem inhaltlichen Schwerpunkt mit der Zielsetzung der Intensität und der Arbeitsqualität differenziert werden.⁵³¹

Solch ein Prozess der Kooperation findet auf zwei wesentlichen Ebenen statt: der Beziehungsebene sowie der Interaktionsebene. Beide Dimensionen spielen in der Konzeption von Umgangsformen mit Vielfalt eine wesentliche Rolle, denn auch bei diesen Prozessen kommen heterogene Lehrerpersönlichkeiten zusammen. Alle Aspekte, die für eine produktive Arbeit mit Schülern identifiziert wurden, können mehr oder weniger auch für die Arbeit im kooperativen Stil für Lehrkräfte angeführt werden. Zudem durchlaufen alle Kooperationsprozesse idealtypischerweise das Tuckman-Phasen-Modell,⁵³² das aus fünf Phasen besteht: dem Forming, dem Storming, dem Norming, dem Performing und dem Adjourning.

„Diese Phasen sind allen kooperativen Prozessen inhärent.“⁵³³

Einen anderen Ansatz zur Beschreibung von integrativer Kooperation nimmt Wocken (1997) vor. Abb. 26 zeigt die Zusammenfassung des Ansatzes von Wocken (1997) durch Kummer Wyss (2012).

⁵³¹ Vgl. Kummer Wyss (2012, S. 152).

⁵³² Vgl. Tuckman (1965), zit. nach Kummer Wyss (2012, S. 153). Eine kurze Erläuterung zum Tuckman-Phasen-Modell gibt ebenfalls Kummer Wyss (2012, S. 153).

⁵³³ Kummer Wyss (2012, S. 153).

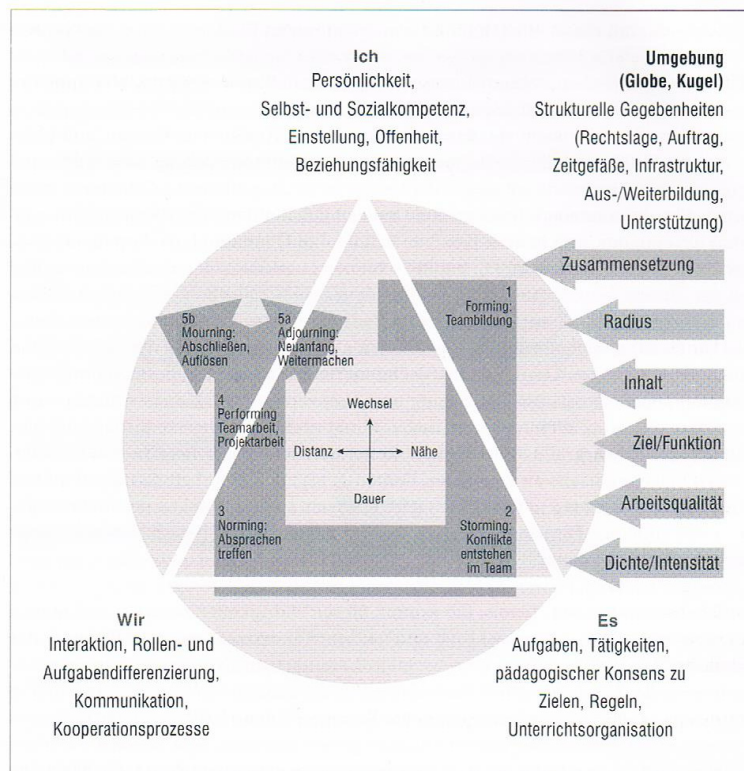


Abb. 26: Modell schulischer Zusammenarbeit und kooperativen Lehrens
(Quelle: Kummer Wyss 2012, S. 155)

In der Tab. 23 werden die wesentlichen Hürden und Gelingensbedingungen für kooperatives Lehren zusammengetragen.

Hürden	
Arbeitsstruktur und Arbeitsablauf der Lehrtätigkeit fördern eher Isolierung mit Einzelkämpfertum als Teamarbeit	Zusammensetzung eines Unterrichtsteams ist meist willkürlich und dann auch nicht konstant, sondern verändert sich mit Stundenplänen, Teilzeitbeschäftigung, Mutterschutz usw.
Durch die strukturellen Gegebenheiten wird Teamarbeit als zusätzliche Belastung empfunden	Begrenzung der Kooperationsfähigkeit durch Fächerkombinationen
Heterogenes Kollegium	Verändertes Aufgabenprofil der Lehrkräfte, insbesondere der Klassenleitungen, bei gleichbleibendem Zeitpensum
Lehrkräfte haben ein starkes Bestreben nach Gleichberechtigung und Eigenständigkeit und müssten diese Autonomie gegen Kooperation und Abstimmung eintauschen	Gehaltsunterschiede reduzieren das Engagement für Kooperation
Bei Kooperationsbestrebungen suchen sich Lehrkräfte meist Gleichgesinnte, obwohl der Austausch mit heterogenen Partnern produktiver wäre	

Gelingensbedingungen	
Gutes Teamklima und Profitieren von Wissensständen der Kooperationspartner	Vertrauen und Wertschätzung im Team
Positive Einstellung zur Teamarbeit, gesundes Selbstvertrauen in pädagogische Fähigkeiten, echtes Interesse an den Schülern	Ähnliche pädagogische Grundvorstellungen im Team, offenes Verhältnis bei Autonomiefragen, aktive Feedbackkultur
Bewusste Entscheidung für Teamarbeit, Teamkollegen können frei gewählt werden	Kenntnisse über die fachlichen Kompetenzen der Teammitglieder
Offene Unterrichtsformen werden praktiziert	Konstante Teamarbeit und Nutzung von geeigneten Fort- und Weiterbildungen
Schulische Regeln erlauben das Kooperieren, von Teams benötigte Räumlichkeiten und Lehrmittel werden zur Verfügung gestellt	

Tab. 23: Hürden und Gelingensbedingungen für kooperatives Lehren
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kummer Wyss 2012, S. 154-158)

Es gibt in der praktischen Umsetzung von kooperativem Lehren multiple Ausprägungs- bzw. Umsetzungsformen, wie z. B. die integrative Zusammenarbeit, Förderkonferenzen und schulische Standortgespräche sowie das Teamteaching.⁵³⁴ Trotz der Probleme bei der konkreten Umsetzung kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass kooperatives Unterrichten einen entscheidenden Beitrag für einen integrativen Umgang mit Heterogenität leisten kann. Allerdings benötigt eine Schule dafür zeitliche, personale und räumliche Gestaltungsmöglichkeiten und legitimierte Flexibilität u. a. in der Stundentafel, der Zuordnung der Schüler zu Lerngemeinschaften und der Unterrichtstaktung.⁵³⁵

7.5 Exkurs: Schulsozialarbeit

Wenn die Schüler in die Berufsschule kommen, haben sie bereits eine jahrelange Schulbiografie wie auch allgemeine biografische Erfahrungen hinter sich und verfügen über einen vielfältigen Erfahrungsschatz. Diese Erfahrungswelten determinieren auch die schulische Arbeit, da die Schüler nicht selten Differenzen in ihrer sozialen oder psychischen Entwicklung, aber auch im Bereich der Leistungsfähigkeit mitbringen. Auch dies sind entscheidende Heterogenitätsdimensionen. Nicht selten fungiert deshalb die Lehrkraft verstärkt auch als „Sozialpädagoge“, obwohl ihr hierfür die Ausbildung fehlt. Deshalb fühlen sich auch viele Lehrkräfte mit dieser neuen Situation überfordert und alleine gelassen. Diese Entwicklung erfordert seitens der Schule neue Professionen, sodass die Zusammenarbeit mit professionellen Sozialpädagogen die logische Reaktion auf diese Entwicklung ist. Denn

⁵³⁴ Zu näheren Ausführungen vgl. Kummer Wyss (2012, S.158-160).

⁵³⁵ Vgl. Grossenbacher (2012, S. 165).

der schulische Erfolg wird gerade von mangelhafter oder fehlender Persönlichkeitsentwicklung determiniert.⁵³⁶

„Die Schulsozialarbeit⁵³⁷ erlebt nun seit einigen Jahren eine zunehmende Aktualität.“⁵³⁸

Thematisch gehören innerschulische Problemfelder genauso zum Wirkungsfeld der sozialpädagogischen Betreuung wie außerschulische, soziale oder psychische Themen.

Das Ziel einer Schulsozialarbeit soll in erster Linie die Prävention, die Integration und die Alltagsorientierung sein, sodass in diesem Kontext auch von einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit⁵³⁹ gesprochen wird.⁵⁴⁰

„Schulsozialarbeit wird damit nicht zum Reparaturdienst für verhaltensauffällige Kinder, sondern zu einer Querschnittsaufgabe an der Schule.“⁵⁴¹

Besonders wichtig ist, dass diese Form der Sozialarbeit auf Freiwilligkeit basiert und bedürfnisorientiert ist. Die Schulsozialarbeit kann in vielen Formen vollzogen werden, z. B. Einzelberatungen, innerschulische Kooperationen mit den Lehrkräften oder außerschulische Zusammenarbeit mit Betrieben, Eltern oder anderen Institutionen wie Behörden, Beratungsstellen, Therapeuten und Ärzten. Zu den weiteren Tätigkeitsgebieten gehören u. a. Krisenintervention, Konfliktmanagement in der Schule oder im Betrieb, Beratung in Finanzierungsfragen der Ausbildung und Suchtprävention.

Wichtig ist auch, dass die Sozialpädagogen als Unterstützung für die Lehrkräfte dienen, denn größtenteils wird Schulsozialarbeit erst dann in den schulischen Kontext integriert, wenn Problemsituationen vermehrt auftreten. Meistens werden dann von der Sozialarbeit eine entlastende Wirkung und eine gewisse Protektion für einen störungsfreien Unterricht erhofft. Festzuhalten bleibt in jedem Fall, dass Schulsozialarbeit einen wertvollen Beitrag für den produktiven Umgang mit Schülervarianzen leisten kann, auch wenn sie kein Garant oder keine Patentlösung ist. Die Sozialarbeit schafft dennoch eine Entlastung bei den Lehrkräften und bietet eine Entwicklungsunterstützung für die Schüler.⁵⁴² Deshalb plädiert Stanat (2003) dafür, dass gerade kritischen Schulen eine überdurchschnittliche Ausstattung gewährleistet und eine Schulsozialarbeit implementiert wird.⁵⁴³

7.6 Erfordernis eines ebenenübergreifenden Lösungsansatzes

Folgt man der Argumentation von Trautmann/Wischer (2011), dass Bildungssysteme komplex sind, Organisationen eine eigene Dynamik entfalten und zahlreiche Varianten von

⁵³⁶ Vgl. Schultz (2007, S. 170).

⁵³⁷ Hierbei werden drei Formen der Schulsozialarbeit unterschieden: additive Modelle, integrative Modelle und kooperative Modelle. Vgl. Schultz (2007, S. 171).

⁵³⁸ Schultz (2007, S. 171).

⁵³⁹ Diese Form der Sozialarbeit basiert auf folgenden Grundsätzen: Ressourcenorientierung, Lebensweltorientierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation. Für nähere Erläuterungen vgl. Schultz (2007, S. 172).

⁵⁴⁰ Vgl. Schultz (2007, S. 172).

⁵⁴¹ Schultz (2007, S. 172).

⁵⁴² Vgl. Schultz (2007, S. 176-177).

⁵⁴³ Vgl. Stanat (2003), zit. nach Strasser (2011, S. 19).

latenter Differenzierung⁵⁴⁴ existieren, dann hat die Tatsache, dass in der Berufsschullandschaft keine äußere Differenzierung stattfindet, zur Folge, dass die

„Komplexitätsproblematik nicht gelöst, sondern nur auf eine andere Ebene – den Unterricht – verlagert, und dabei sogar noch gesteigert wird. Daraus erwachsen Anforderungen an das Lehrerhandeln, deren Einlösbarkeit durchaus mit einiger Skepsis zu betrachten ist.“⁵⁴⁵

Im unterrichtlichen Alltag sieht man dennoch, dass die Lehrkräfte zwar bemüht sind, einen Methodenpluralismus zu zeigen und dadurch die Schüleraktivierung zu erhöhen, allerdings kann kaum von einer differenzierten Passung von komplexen Unterrichtsarrangements ausgegangen werden, obwohl die Passung das „Masterkriterium für den guten Umgang mit Heterogenität“⁵⁴⁶ ist. Somit kann von einer Diskrepanz zwischen den aufgestellten Forderungen und der „unterrichtlichen Realentwicklung“⁵⁴⁷ ausgegangen werden. Denn die praktischen Schwierigkeiten der Lehrkräfte sind zu gravierend, als dass sie auch real und nicht nur theoretisch einen Veränderungsprozess zu aktivieren vermögen.

„Das Problem besteht nicht im Mangel an Optionen, sondern eher in einem Überangebot, wobei erschwerend hinzukommt, dass sich nur wenig Konkretes darüber aussagen lässt, wie eigentlich im Einzelnen aus dem Spektrum an Möglichkeiten ausgewählt werden soll.“⁵⁴⁸

Es kann leider keine Lösungsstrategie für alle Fälle geben, da nur die Lehrkräfte einer Klasse das Kompetenzniveau der Schüler einschätzen können. Zudem ist ein ausschließlicher Einsatz von solchen Unterrichtsarrangements auch empirisch nicht sinnstiftend. Es soll vielmehr eine Kombination aus differenzierenden Verfahren und direkter Instruktion eingesetzt werden.⁵⁴⁹ Dies setzt allerdings als konstitutive Bedingung voraus, dass die Lehrkräfte eine gewisse diagnostische Kompetenz besitzen und diese auch in Hilfestellungen transferieren können.⁵⁵⁰

Die fehlende Passung zwischen dem Modell und dessen Implementierung in den unterrichtlichen Alltag führt dazu, dass die Lehrkräfte der normative Fluchtpunkt für die Reformen sind. Die Lehrkräfte sollen umdenken⁵⁵¹ und ihre Einstellungen überprüfen und gegebenenfalls verändern. Die meisten Beiträge stellen das Wollen in den Vordergrund und nicht das Können und blenden damit die pädagogische Professionalität aus. Die Ressourcenfragen und Rahmenbedingungen können sich dahinter verstecken und müssen dann durch die Reformen nicht beleuchtet werden.⁵⁵² Aber das Konzept der inneren Differenzierung ist ein hochkomplexes Konzept, das nicht nur an die Lehrkraft,⁵⁵³ sondern

⁵⁴⁴ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 76 f.).

⁵⁴⁵ Trautmann/Wischer (2011, S. 102).

⁵⁴⁶ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 159).

⁵⁴⁷ Wischer (2008, S. 715), und vgl. hierzu auch GEW Hessen (2009).

⁵⁴⁸ Wischer (2008, S. 716).

⁵⁴⁹ Vgl. Rauin (1987) und Weinert (1997), zit. nach Wischer (2008, S. 717).

⁵⁵⁰ Vgl. Helmke (2003, S. 94), zit. nach Wischer (2008, S. 717).

⁵⁵¹ Hierzu gehört auch die Aufgabe der Fiktion von Durchschnittsschülern. Vgl. Helmke (2010, S. 258-259).

⁵⁵² Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 135 f.).

⁵⁵³ Das Unterrichtsgeschehen erhält einen höheren Grad an Komplexität und es müssen deutlich mehr Entscheidungen pro Unterrichtsstunde getroffen werden, sodass die Lehrkraft in die Rolle des Managers gerät. Außerdem werden auch die

auch an den Schüler einen hohen Anspruch stellt. Außerdem werden die Lehrkräfte in ihren Handlungen durch die Makroebene determiniert, und nicht selten sind die strukturellen Randbedingungen nicht fördernd, auch wenn einige Lehrkräfte gerade diesen Aspekt als Grund nehmen, gar nichts in dieser Richtung zu unternehmen.⁵⁵⁴ Im Grunde muss es ein bipolarer Ansatz sein. Die Lehrkraft muss auf der Unterrichtsebene agieren und die Verantwortlichen müssen entsprechende Rahmenbedingungen⁵⁵⁵ schaffen.

Ein lernförderlicher Umgang mit Heterogenität ist Teil der Schulqualitätsentwicklung und somit das Ergebnis vom Zusammenspiel der Lehrkräfte, der Schule und des Bildungssystems als Abbild der Rahmenbedingungen. Allerdings widersprechen viele schulstrukturelle Rahmenbedingungen dem Vorhaben, wie in Tab. 21 gezeigt wurde.

Deshalb ist es auch im Kontext mit einem produktiven Umgang von Heterogenität nicht sinnstiftend, wenn die innere Differenzierung als pädagogische und schulpolitische Forderung postuliert wird. Es gilt, auf der Makro- und Mesosystemebene Veränderungen zu initiieren.⁵⁵⁶

Die verschiedenen Möglichkeiten, auf Heterogenität zu reagieren oder noch besser mit Heterogenität zu agieren, sowohl seitens des Systems als auch der Lehrkraft, sind eng miteinander verbunden und bedingen einander größtenteils. Die beiden Grundpositionen sind über die sogenannte Merkmals- und Individuumsorientierung⁵⁵⁷ vernetzt.

In diesem Kontext wird unter Merkmalsorientierung verstanden, dass Differenzen konstruiert werden, um dichotome, abgrenzbare Schülergruppen⁵⁵⁸ zu generieren. Aufgrund des zugeordneten Merkmals werden dann entsprechende Förderungsmaßnahmen nachgesteuert. Folglich führt die Dichotomisierung zu einer Reduktion einer abgrenzbaren Anzahl an Merkmalen, eine ganzheitliche Förderung bleibt jedoch aus.

Im gleichen Zusammenhang wird auch die Individuumsorientierung in den Diskussionen benannt. Dieser Ansatz geht auch von unterschiedlichen Merkmalsausprägungen bei den Schülern aus, jedoch erfolgt keine Entweder-oder-Zuordnung in eine Subgruppe. Im Vordergrund steht hier der Grad der individuellen Merkmalsausprägungen und deren Intersektion. Dieser Ansatz wird bisher im schulischen Alltag nicht genügend umgesetzt. Um jedoch einen produktiven Umgang mit Heterogenität zu erreichen, müssen die Veränderungsprozesse auf mehreren Ebenen (vgl. Tab. 24) systematisch erfolgen.⁵⁵⁹ Die Schulsozialarbeit⁵⁶⁰ kann in

Antinomien bzw. Paradoxien des Lehrerhandelns nicht aufgehoben, sondern z. T. noch verstärkt. Vgl. hierzu auch Wischer (2008a, S. 16-17), und vgl. in Ergänzung Lang et al. (2010, S. 329).

⁵⁵⁴ Vgl. Wischer (2008, S. 717).

⁵⁵⁵ Hierzu gehören: Klassengröße, Lehrplandichte, räumliche und personelle Bedingungen, Stundentafeln usw. Vgl. hierzu auch Hagedorn (2010, S. 408).

⁵⁵⁶ Vgl. Joller-Graf (2012, S. 135-136).

⁵⁵⁷ Vgl. Wenning (2008), zit. nach Buholzer/Kummer Wyss (2012a, S. 83).

⁵⁵⁸ Z. B. im Hinblick auf die folgenden Merkmale: Geschlecht, Begabung, Behinderung.

⁵⁵⁹ Vgl. Prengel (2005), von Saldern (2007), beide zit. nach Buholzer/Kummer Wyss (2012a, S. 84).

⁵⁶⁰ Vgl. Abschnitt 7.5, S. 148.

dieser Betrachtung als Querschnittsebene verstanden werden, die die anderen vier Ebenen in unterschiedlicher Intensität tangiert.

<p>Auf Schülerebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz und Wertschätzung von Verschiedenartigkeit • Respektvolle Würdigung der Einzigartigkeit • Respektvolles Miteinander 	<p>Auf Unterrichtsebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis muss nachhaltig integriert werden • Methodenpluralismus im Kontext von eigenständigem und selbstverantwortlichem Lernen
<p>Auf Schulebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorkehrungen für ein gleichberechtigtes Lernen und Zusammenleben müssen getroffen werden • Demokratische Schulkultur • Leitbild schaffen, um Organisationsmitglieder zu sensibilisieren und in die Schulentwicklung einzubinden 	<p>Auf Schulsystemebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selektionshindernisse müssen abgebaut werden • Inklusionsbestrebungen • Realisierung von flexiblen Lernzyklen • Gewährleistung von Durchlässigkeit • Produktive Rahmenbedingungen schaffen wie z. B. personelle und finanzielle Ausstattung • Offerierung von Unterstützungsangeboten

Tab. 24: Veränderungsnotwendigkeit der Individuumsorientierung auf den einzelnen Ebenen

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Buholzer/Kummer Wyss 2012a, S. 84-85)

Auf allen Ebenen von der Bildungspolitik bis hin zur Unterrichtsgestaltung stellt die Heterogenität der Schülerschaft die handelnden Akteure in der Berufsbildung vor Herausforderungen. Konzeptionen tragfähiger Umgangsformen mit Schülervarianzen, die Kenntnisse über vorliegende Heterogenitätsdimensionen sowie deren Ausprägungsintensitäten usw. sind langfristig notwendig. Dies setzt allerdings voraus, dass empirische, praxisnahe Forschungen sich mit diesen Thematiken befassen.

Hinweis:

Eine nach Kapiteln sortierte Zusammenfassung der theoretischen Inhalte ist im Anhang 2 sowie in der digitalen Anlage im entsprechend betitelten Ordner zu finden.

8 Das Forschungsfeld

Die hier vorgelegte Studie überprüft an Berliner kaufmännischen Berufsschulen, inwiefern sich eine Passung zwischen den Diskursen aus der wissenschaftlichen Heterogenitätsdebatte und den Ansichten der handelnden Akteure auf der Unterrichtsebene ergeben. Zudem behandelt sie Forschungsfragen, die das Verständnis, die Wahrnehmung und die Vorstellungen von Heterogenität aus der Lehrerperspektive ergründen. Des Weiteren soll beleuchtet werden, wie sich die Existenz von heterogenen Berufsschülern auf den Gefühlszustand sowie gegebenenfalls das Belastungserleben und den unterrichtlichen Alltag einer jeden Lehrkraft auswirkt.

8.1 Besonderheiten beim empirischen Vorgehen

In Kapitel 4 wird darauf aufmerksam gemacht, dass nicht davon auszugehen sei, alle tatsächlich existierenden Heterogenitäten in den Berliner Berufsschulen zu benennen. Denn die Dimensionen und Merkmale sind nicht nur vielfältig, sondern zum Teil sehr schwer zu messen bzw. nachzuweisen.

„Will man etwas über die Heterogenität dieser Lerngruppen und über die damit verknüpften Bedingungen und Effekte erfahren, dann kommt man also nicht umhin, sich auf die Suche nach empirischen Beschreibungsmöglichkeiten zu begeben.“⁵⁶¹

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, gilt es, ausgewählten Heterogenitätsdimensionen für den Berliner Berufsschulbereich nachzugehen. Bezüglich der Heterogenitätsdimensionen können Schülermerkmale benannt werden, die bereits durch die jährlich veröffentlichten Schulstatistiken abgefragt und somit nachgewiesen werden können. Hierbei wird insbesondere gefragt, ob jemand ein ausländischer Mitbürger ist, ob er oder sie nicht-deutscher Herkunft ist, welcher allgemeinbildende Schulabschluss erreicht wurde und wie hoch der Anteil von männlichen und weiblichen Auszubildenden ist. Eine Vielzahl von anderen Faktoren können nicht mittels einer quantitativen Abfrage nachgewiesen werden, sondern müssen im Rahmen der hier vorgelegten qualitativen Studie mittels Interviews mit Berliner Berufsschullehrkräften ermittelt werden. Es geht also darum herauszufinden, welche Heterogenitäten und Unterscheidungsmerkmale ausgewählte Berliner Berufsschullehrkräfte zur Beschreibung ihrer Schülerschaft anführen und welche Konsequenzen damit verbunden sind. Bei dieser Herangehensweise kann es sich lediglich um eine kleine Stichprobe handeln, die viele subjektive Interpretationen, Deutungen und Verstehensprozesse der Befragten beinhalten wird. Diese gilt es detailliert zu analysieren und zu rekonstruieren.⁵⁶²

⁵⁶¹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 54).

⁵⁶² Deshalb wird die Analyse der somit generierten Daten in Anlehnung an das rekonstruktive Verfahren der dokumentarischen Methode erfolgen.

Die Analysekategorien werden somit in Form einer Bottom-up-Strategie von unter her erarbeitet und mit den in der Literatur existierenden Dimensionen abgeglichen. Ein essenzieller Vorteil dabei ist, dass sich die Beschreibungen und Interpretationen deutlich differenzierter erfassen lassen, als dies mit einer quantitativen Herangehensweise der Fall wäre. Durch die Interviews mit den Berliner Berufsschullehrkräften können die individuellen Besonderheiten der Lehrkräfte genauer berücksichtigt werden. Neben heterogenen Schülerstrukturen existieren verständlicherweise auf Seiten der Berliner Berufsschullehrkräfte ebenfalls Disparitäten. Durch die Interviews soll gerade diese Vielfalt Berücksichtigung finden. Da bei der qualitativen Forschung der Fokus auf ausgewählten Einzelfällen liegt, muss man sich bewusst sein, dass die statistischen Mittelwerte und Kategorisierungen der quantitativen Forschung relativiert werden.⁵⁶³ Durch Einsatz der qualitativen Methodik werden sich die Heterogenitätsdimensionen durch die Aussagen der Interviewpartner deutlich ausdifferenzieren und sich daraus eventuell neue Problemstellungen ergeben.

8.2 Zur Existenz ausgewählter „harter“ Heterogenitätsdimensionen in der Berliner Berufsschullandschaft

Die Berliner Berufsschullandschaft bildet den Grundrahmen der Untersuchung. Die Anzahl der Auszubildenden nimmt seit dem Schuljahr 2008/2009 kontinuierlich ab, sodass es in der Hauptstadt im Schuljahr 2013/2014, wie aus Tab. 25 zu ersehen, 44 178 Auszubildende gibt. Hiervon entfallen 17 069 Auszubildende auf das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung.⁵⁶⁴ Im Schuljahresvergleich 2012/2013 und 2013/2014 kann wiederum ein Rückgang verzeichnet werden. Als ein wesentliches Charakteristikum der Berliner Berufsschullandschaft kann der zunehmende Anteil an ausländischen Auszubildenden angesehen werden. Außerdem muss in diesem Kontext zwischen ausländischen Auszubildenden und Auszubildenden nicht-deutscher Herkunftssprache differenziert werden.

„Als Ausländer gelten alle Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (nichtdeutsche oder staatenlose Personen). Bei Vorliegen einer Doppelstaatsangehörigkeit wird die Person einem Land zugeordnet. Liegt neben der deutschen noch eine ausländische Staatsangehörigkeit vor, wird nur die deutsche Staatsangehörigkeit berücksichtigt.“⁵⁶⁵

„Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind Schüler, deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit ist dabei ohne Belang; entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie.“⁵⁶⁶

Der Anteil der ausländischen Auszubildenden stieg seit dem Schuljahr 2008/2009 von 5,3% auf nunmehr 7,9% im Schuljahr 2013/2014 stetig an. Im Bundesgebiet lag der Anteil der ausländischen Auszubildenden 2012/2013 bei nur 5,5%. Außerdem ist auch der große Anteil

⁵⁶³ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 63).

⁵⁶⁴ Vgl. Tab. 26, S. 156.

⁵⁶⁵ Statistisches Bundesamt (2011, S. 16).

⁵⁶⁶ SenBWF (2014a).

von Auszubildenden mit nichtdeutscher Herkunft – im Schuljahr 2013/2014 sind es bereits 15,5% – charakteristisch für den Berliner Berufsschulsektor (vgl. Tab. 26). Im Kontext dieser beiden Merkmale kann die Schülerschaft der Berliner Berufsschulen als heterogen bezeichnet werden.

Schuljahr	Auszubildende			darunter Ausländer				darunter ndH			
	insg.	weiblich	in %	insg.	in %	weiblich	in %	insg.	in %	weiblich	in %
2008/2009	55 675	25 920	46,6	2 949	5,3	1 523	5,8	5 017	9,0	2 675	10,3
2009/2010	53 090	24 707	46,5	2 983	5,6	1 483	6,0	5 703	10,7	2 835	11,5
2010/2011	50 518	23 267	46,1	3 074	6,1	1 537	6,6	6 458	12,8	3 380	14,5
2011/2012	47 818	21 791	45,6	3 270	6,8	1 631	7,5	6 748	14,1	3 401	15,6
2012/2013	45 573	20 488	45,0	3 303	7,2	1 691	8,3	6 576	14,4	3 327	16,3
2013/2014	44 178	19 649	44,5	3 485	7,9	1 706	8,7	6 839	15,5	3 411	17,4

Tab. 25: Zeitreihenausschnitt Auszubildendenverteilung in den öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen, unterteilt nach Anzahl, Geschlecht, Ausländeranteil und Anteil an ndH

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S. 2; SenBWF 2010, S. 3; SenBWF 2011, S. 3; SenBJW 2012, S. 3; SenBJW 2013, S. 3; SenBJW 2014, S.3)

Untersucht man die Heterogenitätsdimension „ausländische Herkunft“ nur für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, so fällt im Vergleich zu allen anderen Berufen auf, dass die kaufmännischen Berufsschulen einen stetig anwachsenden, aber dennoch niedrigeren Anteil an ausländischen Auszubildenden im Schuljahr 2013/2014 verzeichnen (rund 6,9%), als dies für den gesamten Berufsschulbereich mit 7,9% der Fall ist (vgl. Tab. 25 und Tab. 26). Der Anteil der weiblichen Auszubildenden im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung ist mit 56,4% um rund 12% höher als in der Gesamtbetrachtung für die gesamte Berliner Berufsschullandschaft (vgl. Tab. 25 und Tab. 26). Anzumerken ist auch, dass der Anteil der weiblichen Auszubildenden im gesamten Bundesgebiet mit rund 39% im Jahr 2012/2013 niedriger war, als dies in Berlin (45,0% im Schuljahr 2012/2013) und insbesondere im kaufmännischen Sektor der Fall war (57,0% im Schuljahr 2012/2013). Vergleicht man jedoch Berlin und das Bundesgebiet nur für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, so lag der Anteil der weiblichen Auszubildenden mit 61,7% 2009; 61,8% 2010; 61,9% 2011 und 62,4% 2012⁵⁶⁷ im Bundesgebiet⁵⁶⁸ ein wenig höher als für Berlin 60,1% 2008/2009; 60,3% 2009/2010; 58,7% 2010/ 2011; 57,6% 2011/2012; 57% 2012/2013; 56,4% 2013/2014 (für Berlin vgl. Tab. 26).

⁵⁶⁷ Vgl. für die Jahre 2009 bis 2012 Statistisches Bundesamt (2013, S. 23).

⁵⁶⁸ Laut Aussagen des Statistischen Bundesamtes werden die Zahlen für 2013 frühestens im September/Oktober 2014 publiziert, sodass sie für diese Arbeit nicht mehr in Betracht kommen. Telefonat mit Frau Keller am 16.07.2014, App. 0611/75-4157. Vgl. E-Mail vom 17.07.2014 (Anhang 4).

Auszubildende	Schüler			darunter Ausländer			
	insg.	weiblich	in %	insg.	in %	weiblich	in %
2008/2009	21 172	12 713	60,1	1 028	4,9	574	4,5
2009/2010	20 217	12 181	60,3	1 027	5,1	558	4,6
2010/2011	19 210	11 266	58,7	1 126	5,9	617	5,5
2011/2012	18 578	10 708	57,6	1 142	6,2	628	5,9
2012/2013	17 855	10 172	57,0	1 155	6,5	651	6,4
2013/2014	17 069	9 634	56,4	1 174	6,9	625	6,5

Tab. 26: Zeitreihenausschnitt Auszubildendenverteilung in den öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, unterteilt nach Anzahl, Geschlecht und Ausländeranteil
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S. 22, 24, 26, 27; SenBWF 2010, S. 22, 24, 26, 27, und SenBWF 2011, S. 22, 24, 26, 27; SenBJW 2011a, S. 2, 4, 6; SenBJW 2012, S. 26-29; Sen BJW 2012a, S. 2, 4, 6; SenBJW 2013, S. 26-29, 32; SenBJW 2013a, S. 2, 4, 6; SenBJW 2014, S. 26-29)

In Berlin beträgt im Jahr 2013/2014 der Anteil ausländischer Schüler insgesamt 8,7%, im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung 6,9%. Bundesweit wurden 2012⁵⁶⁹ 5,5% weniger ausländische Jugendliche ausgebildet (vgl. Tab. 27).

Jahr	Auszubildende		Ausländer	
	insg.	weiblich	insg.	in %
2008	1 613 343	638 715	73 098	4,5
2009	1 571 457	627 456	75 780	4,8
2010	1 508 328	599 565	77 199	5,1
2011	1 460 658	574 671	77 688	5,3
2012	1 429 977	557 121	78 726	5,5

Tab. 27: Auszubildende in Deutschland insgesamt
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 23; Statistisches Bundesamt 2010, S. 22; Statistisches Bundesamt 2012, S. 23; Statistisches Bundesamt 2013, S. 23)⁵⁷⁰

Eine weitere Heterogenitätsdimension, die im Fokus der Betrachtung steht und in Tab. 28 dargestellt wird, ist die berufliche Vorbildung der Auszubildenden. Aufgrund der zur Verfügung stehenden Berliner Berufsschulstatistiken und deren strukturellen Veränderungen in den Abfragen konnte die berufliche Vorbildung nur bis zum Schuljahr 2008/2009 erfasst werden.⁵⁷¹ Die meisten Auszubildenden im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung verfügen über einen MSA. Auffällig ist jedoch, dass sich der Anteil der Schüler mit diesem

⁵⁶⁹ Laut Aussagen des Statistischen Bundesamtes werden die Zahlen für 2013 frühestens im September/Oktober 2014 publiziert. Telefonat mit Frau Keller am 16.07.2014, App. 0611/75-4157. Vgl. E-Mail vom 17.07.2014 (Anhang 4).

⁵⁷⁰ Laut Aussagen des Statistischen Bundesamtes werden die Zahlen für 2013 frühestens im September/Oktober 2014 publiziert. Telefonat mit Frau Keller am 16.07.2014, App. 0611/75-4157. Vgl. E-Mail vom 17.07.2014 (Anhang 4).

⁵⁷¹ Eine telefonische Rücksprache mit Frau Großmann am Apparat von Frau Kuhlich von der Senatsverwaltung in der 43. KW 2013 hat ergeben, dass diese Daten nur bis zum Schuljahr 2008/2009 erhoben und anschließend nicht mehr abgefragt wurden. Folglich endet hier diese Auswertungsgrundlage.

Schulabschluss an allen Abschlüssen seit 2003/2004 von 52,03% auf nur noch 42,24% im Schuljahr 2008/2009 reduziert hat. Es kann vermutet werden, dass die Reduktion des MSA zugunsten der Fachhochschulreife sowie des erweiterten Hauptschulabschlusses⁵⁷² erfolgte. Viele Auszubildende, die einen MSA erworben haben, bilden sich aufgrund guter schulischer Leistungen oder aufgrund von fehlenden Ausbildungsplätzen weiter und erwerben nach dem MSA noch die Fachhochschulreife, sodass sich die Anzahl von Schülern mit Fachhochschulreife innerhalb der letzten fünf Schuljahre von 3,08% auf 7,27% mehr als verdoppelt hat. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass einige Auszubildende die MSA-Prüfungen, die 2006 eingeführt worden sind, nicht bestanden haben und die Schule folglich nur mit einem erweiterten Hauptschulabschluss verlassen haben. Der Anteil von Auszubildenden mit erweitertem Hauptschulabschluss ist somit um rund 2,2% auf 11,35% gestiegen. Markant ist, dass der Anteil von Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss relativ konstant bei ca. 4,3% liegt. Insgesamt nimmt der Anteil der Auszubildenden mit Hochschulreife (Abitur), dem nach dem MSA zweithäufigsten Abschluss, geringfügig und kontinuierlich zu. Die Verteilung der beruflichen Vorbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung kann im gesamten Überblick als heterogen bezeichnet werden, jedoch muss hinsichtlich der einzelnen Ausbildungsberufe noch einmal differenziert werden, da eine Heterogenitätsannahme in Bezug auf die berufliche Vorbildung in einigen Ausbildungsberufen, z. B. bei den Steuerfachangestellten, aufgrund der betrieblichen Voraussetzungen nicht haltbar wäre. Hingegen stellen die Berufe des Bürokaufmanns oder des Kaufmanns im Einzelhandel klassische Berufe mit deutlich heterogenen Vorbildungsmerkmalen dar.

Auszubildende	Schüler insg.	ohne HS		HS		eHS		MSA		ABI		FH		sonstiges	
		insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2003/2004	20 572	189	0,92	636	3,09	1 877	9,12	10 703	52,03	6 531	31,75	633	3,08	3	0,01
2004/2005	21 022	194	0,92	617	2,94	2 036	9,69	10 532	50,10	6 821	32,45	817	3,89	5	0,02
2005/2006	20 861	185	0,89	682	3,27	2 055	9,85	9 933	47,62	6 996	33,54	1 004	4,81	6	0,03
2006/2007	21 157	222	1,05	702	3,32	2 184	10,32	9 699	45,84	7 069	33,41	1 242	5,87	39	0,18
2007/2008	21 340	225	1,05	707	3,31	2 285	10,71	9 361	43,87	7 268	34,06	1 439	6,74	55	0,26
2008/2009	21 657	164	0,76	739	3,41	2 457	11,35	9 148	42,24	7 499	34,63	1 575	7,27	75	0,35

Tab. 28: Berufliche Vorbildungen in den öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen
im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung⁵⁷³

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S.19-21)

⁵⁷² Der Begriff Hauptschulabschluss wurde zum Schuljahr 2013/2014 durch den Begriff Berufsbildungsreife ersetzt.
⁵⁷³ Eine telefonische Rücksprache mit Frau Großmann am Apparat von Frau Kuhlich von der Senatsverwaltung in der 43. KW 2013 hat ergeben, dass diese Daten nur bis zum Schuljahr 2008/2009 erhoben und anschließend nicht mehr abgefragt wurden. Folglich endet hier diese Auswertungsgrundlage.

Ähnlichkeiten ergeben sich auch in einem anderen Punkt für die Berliner Auszubildenden im kaufmännischen Bereich: Im Vergleich zur beruflichen Vorbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung für das Bundesgebiet zeigt sich, dass die Berliner Schülerschaft im gleichen Berufsfeld teilweise ein höheres Bildungsniveau verfügt. Bundesweit verfügten die Schüler im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung mit 32,06% im Jahr 2009 über Abitur bzw. Fachhochschulreife. Vergleicht man diesen Wert mit dem letzten Erhebungsschuljahr 2008/2009 für Berlin (Tab. 28), so war der Anteil mit 41,90% deutlich höher.

Bei der MSA-Verteilung gibt es keine nennenswerten Differenzen zwischen den Berliner Schülern und den Schülern im gesamten Bundesgebiet.

Im Vergleich der einfachen und erweiterten Hauptschulabschlüsse stehen die Berliner Berufsschüler an kaufmännischen Berufsschulen mit 14,76% deutlich besser da als der Bundesdurchschnitt mit rund 21,66%, da hier ein hoher Anteil eher negativ gewertet wird, da der Anteil idealerweise niedrig sein sollte, weil dies bedeutet, dass es mehr höher qualifizierte Schulabschlüsse gibt.

Im Bereich der Schüler ohne Abschluss ist die Berliner Quote (0,76%) ebenfalls leicht besser als die Bundesquote (1,72%).

Neu abgeschlossene Verträge 2009-2012 in Deutschland im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung

Ausbildungs- bereich	Schüler		ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI/FH		sonstiges	
	insg.	weibl.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009	221 615	139 174	3 810	1,72	47 997	21,66	92 899	42,37	71 062	32,06	4 858	2,19
2010	226 464	138 534	3 715	1,64	50 697	22,39	96 930	42,80	73 923	32,64	1 668	0,74
2011	234 924	136 923	4 074	1,73	53 626	22,83	95 568	40,68	79 880	34,00	1 776	0,76
2012	228 123	132 684	4 197	1,84	50 658	22,21	92 295	40,46	79 455	34,83	1 518	0,67

Tab. 29: Neu abgeschlossene Verträge 2009-2012 in Deutschland im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 145-156; Statistisches Bundesamt 2011, S. 159-164, Statistisches Bundesamt 2012, S. 144-159; Statistisches Bundesamt 2013, S. 178-184)

Vergleicht man die Vorbildungen unabhängig vom Berufsfeld für Berlin und das Bundesgebiet an Hand von neu abgeschlossenen Verträgen, so fällt auf, dass der Anteil der Schüler ohne Hauptschulabschluss 2009 im Bundesgebiet bei 3,46% und 2012 bei 2,83% lag. Der Trend in diesem Zeitraum ist abnehmend. In Berlin sah die Entwicklung wie folgt aus. 2009 lag der Anteil bei 5,27% und 2012 lag er immer noch bei 4,34%, obwohl auch hier der Trend abwärts ging. Für den Bereich des Hauptschulabschlusses/erweiterten Hauptschulabschlusses lag der Anteil im Bundesgebiet 2009 bei 32,48% und 2012 bei 30,62%. Jedoch war der Wert immer noch besser, als dies für Berliner Verhältnisse der Fall war (27,36%

2009 und 27,05% 2012). Für Berlin ergibt sich im Bundesvergleich für den Anteil des MSA ein schlechterer Wert: Das Bundesgebiet hatte einen Anteil von 42,09% im Jahre 2012, Berlin nur einen Anteil von 36,95%. Positiv für das Berliner Gebiet ist jedoch, dass der Anteil der Auszubildenden mit Abitur oder Fachhochschulreife deutlich höher war als im gesamten Bundesgebiet: Berlin hatte 2012 einen Anteil von 31,51% und der Bund nur von 23,86%.

Außerdem wird ersichtlich, dass der Anteil der neu abgeschlossenen Verträge mit ausländischen Schülern in Berlin ähnlich hoch war wie im restlichen Bundesgebiet. In Berlin wurden 2009 rund 5,52% bzw. 2012 rund 6,62% Verträge mit ausländischen Schülern geschlossen. Im Bundesgebiet lag der Anteil der neu abgeschlossenen Verträge mit ausländischen Schülern bei 5,36% im Jahr 2009 und bei 6,05% im Jahr 2012.

Die Vorbildung der ausländischen Auszubildenden nahm im Vergleich von 2009 bis 2012 im Bundesgebiet leicht zu. Die Entwicklung für Berlin war minimal besser.

Neu abgeschlossene Verträge 2009 insgesamt in Deutschland nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	561 170	19 444	3,46	18 2286	32,48	236 763	42,19	112 032	19,96	10 645	1,90

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	531 083 (94,64%)	17 806	3,35	167 291	31,50	227 436	42,82	108 624	20,45	9 926	1,87

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	30 087 (5,36%)	1 638	5,44	14 995	49,84	9 327	31,00	3 408	11,33	719	2,39

Tab. 30: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Deutschland nach Vorbildung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 64-69)

Neu abgeschlossene Verträge 2010 insgesamt in Deutschland nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	559 032	17 208	3,08	182 823	32,70	238 449	42,65	116 769	20,89	3 783	0,68

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	526 926 (94,26%)	15 696	2,98	166 428	31,58	228 363	43,34	113 148	21,47	3 291	0,62

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	32 106 (5,74%)	1 515	4,72	16 392	51,06	10 083	31,41	3 624	11,29	492	1,53

Tab. 31: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Deutschland nach Vorbildung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 74-76)

Neu abgeschlossene Verträge 2011 insgesamt in Deutschland nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	565 824	16 281	2,88	178 980	31,63	236 739	41,84	129 804	22,94	4 020	0,71

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	532 833 (94,17%)	14 883	2,79	162 621	30,52	226 170	42,45	125 709	23,59	3 453	0,65

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	32 988 (5,83%)	1 398	4,24	16 359	49,59	10 569	32,04	4 095	12,41	570	1,73

Tab. 32: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Deutschland nach Vorbildung⁵⁷⁴
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 68-70)

⁵⁷⁴ Für alle Daten in Tab. 32 und Tab. 33 vom Statistischen Bundesamt liegen bereits in den Rohdaten rechnerische Unstimmigkeiten vor. Da die Abweichungen nur marginal sind, hat dies keinerlei Einfluss auf den Aussagewert der Ergebnisinterpretation.

neu abgeschlossene Verträge 2012 insgesamt in Deutschland nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	549 003	15 516	2,83	168 126	30,62	231 048	42,09	130 968	23,86	3 345	0,61

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	515 802 (93,95%)	14 085	2,73	152 298	29,53	220 281	42,71	126 453	24,52	2 688	0,52

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	33 204 (6,05%)	1 434	4,32	15 828	47,67	10 767	32,43	4 518	13,61	657	1,98

Tab. 33: Neu abgeschlossene Verträge 2012 in Deutschland nach Vorbildung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013, S. 68-70)

Neu abgeschlossene Verträge 2009 insgesamt in Berlin nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	19 466	1 026	5,27	5 325	27,36	7 146	36,71	5 526	28,39	443	2,28

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	18 391 (94,48%)	932	5,07	4 857	26,41	6 799	36,97	5 393	29,32	410	2,23

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	1 075 (5,52%)	94	8,74	468	43,54	347	32,28	133	12,37	33	3,07

Tab. 34: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Berlin nach Vorbildung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 64-69)

Neu abgeschlossene Verträge 2010 insgesamt in Berlin nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	18 993	780	4,11	5 421	28,54	6 756	35,57	5 607	29,52	429	2,26

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	17 751 (93,46%)	699	3,94	4 827	27,19	6 354	35,76	5 472	30,83	399	2,25

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	1 242 (6,54%)	81	6,5	594	47,83	402	32,37	135	10,87	30	2,42

Tab. 35: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Berlin nach Vorbildung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 74-76)

Neu abgeschlossene Verträge 2011 insgesamt in Berlin nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	17 922	723	4,03	4 944	27,59	6 453	36,01	5 414	30,21	390	2,18

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	16 788 (93,67%)	657	3,91	4 413	26,29	6 117	36,44	5 241	31,22	360	2,14

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	1 134 (6,33%)	66	5,82	531	46,83	336	29,63	174	15,34	30	2,65

Tab. 36: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Berlin nach Vorbildung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 68-70)

Neu abgeschlossene Verträge 2012 insgesamt in Berlin nach Vorbildung

Auszubildende	Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	17 853	774	4,34	4 830	27,05	6 597	36,95	5 625	31,51	27	0,15

Auszubildende	Deutsche Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	16 671 (93,38%)	702	4,21	4 314	25,88	6 195	37,16	5 442	32,65	18	0,11

Auszubildende	Ausländ. Schüler	ohne HS		HS/eHS		MSA		ABI und FH		sonstiges	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	1 182 (6,62%)	72	6,09	516	43,65	402	34,01	183	15,48	9	0,76

Tab. 37: Neu abgeschlossene Verträge 2012 in Berlin nach Vorbildung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013, S. 68-70)

Im Bundestrend lassen sich jedoch insgesamt zwei markante Entwicklungen ablesen, die sich auch auf die Berliner Schülerschaft übertragen lassen, wie aus dem Datenmaterial für Berlin abzulesen ist. Zum Thema Vorbildung der ausländischen Auszubildenden wurde bereits oben die Entwicklung kurz beschrieben und auf das deutlich geringere Bildungsniveau, als dies bei deutschen Auszubildenden der Fall ist, hingewiesen. Außerdem ist auffällig, dass die ausländischen Auszubildenden im Bundesgebiet im Jahre 2009 meist zwischen 18-19 Jahren eine Ausbildung begonnen haben, ähnlich wie auch der gesamte Anteil der Auszubildenden. In Berlin traten im gleichen Zeitraum die Schüler erst mit 19-20 Jahren ein bzw. die ausländischen Schüler auch mit einem hohen Anteil erst im Alter von mehr als 24 Jahren. Der Trend bis zum Jahr 2012 bleibt für Berlin ähnlich. Bemerkenswert ist jedoch, dass der Anteil der Auszubildenden, die über 24 Jahre alt sind, deutlich zunimmt. Für das Jahr 2012 betrug der Anteil bereits 17%. Für die ausländischen Auszubildenden in Berlin ist die Entwicklung noch deutlicher, da sie sogar mit einem Anteil von 21,57% erst nach Vollendung des 24. Lebensjahrs eine Ausbildung anfangen. Der Trend im Bundesgebiet war hingegen weniger spektakulär: Der Anteil der ausländischen Auszubildenden, die älter als 24 Jahre sind, wenn sie eine Ausbildung beginnen, stieg auch bis auf 12,47% im Jahr 2012 an. Allerdings bleibt die restliche Altersverteilung ähnlich. Unabhängig vom Gebiet lässt sich also feststellen, dass ausländische Auszubildende vergleichsweise spät in die Ausbildung eintreten (vgl. hierzu Tab. 38 bis 45 im Anhang 5).

8.3 Methodisches Vorgehen in der Untersuchung

Die Auswahl des qualitativen Forschungsinstrumentes erfolgt im Hinblick auf die Forschungsfrage, die Zielgruppe, die abgestufte Eindringungstiefe, die Praxisnähe sowie die thematische Akzentuierung. Jede Lehrkraft hat eine individuelle Wahrnehmung, eine persönliche Einstellung und ein eigenes Verständnis von heterogenen Schülern sowie Handlungs- und Lösungsstrategien für den unterrichtlichen Alltag. Um gerade diese Aspekte zu beleuchten, bietet sich für die vorliegende Arbeit ein qualitatives Einzelinterview mit offenen Frageformulierungen an. In den qualitativen Interviews kann die Inhaltskomponente zur Thematik mittels Leitfaden gut strukturiert und der Grad der Komplexität kann vielschichtig an die Lehrerpersönlichkeit angepasst werden. Aus der Vielzahl der möglichen Formen eines Leitfaden-Interviews eignet sich für die vorliegende Forschungsarbeit das fokussierte Interview. Gruppendiskussionen und Fallstudien als weitere mögliche qualitative Forschungsinstrumente werden nachfolgend nicht dargestellt.

8.3.1 Qualitative Interviews als Methode qualitativer Forschung

Die Interviewtechnik bietet als Methodik der qualitativen Forschung die Option, das Forschungsfeld rasch zugänglich zu machen und zudem genügend Datenmaterial zu generieren, sodass eine Vielzahl an Informationen das Forschungsfeld transparent macht und der Wissenschaft zur Verfügung steht. Nichtsdestotrotz müssen dem Interviewer die Grenzen und Schwierigkeiten von Interviews bewusst sein. In diesem Kontext spielen gerade die nonverbalen und verbalen Reaktionsvarianten des Interviewers auf das Gesagte oder Missverständnisse, die sich eventuell aus den Frageformulierungen ergeben, eine essenzielle Rolle. All das kann zu einem verzerrten Bild führen. Unabhängig von den Grenzen von Interviews bildet diese Form der Forschung die Grundlage vieler qualitativer Forschungsarbeiten.⁵⁷⁵ Zwar scheint die Datenbeschaffung bei Interviews auf den ersten Blick leicht zu sein, jedoch liegen die Schwierigkeiten meist in der Auswertung, denn ohne eine entsprechende Auswertungsmethodik kann die Datenfülle schnell zu einem zeitlichen Problem in der Auswertungsphase werden.⁵⁷⁶

Das qualitative Interview ist im Rahmen von qualitativer Forschung – bedingt durch die sehr gründlichen Auswertungsverfahren mittels Interpretationen von Texten – ein sehr beliebtes Instrument, um Forschungsprojekte in Erziehungswissenschaften empirisch zu untermauern. Drei Merkmale sind in diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben: Die Informationen sind authentisch und unverzerrt, intersubjektiv nachvollziehbar und können unbegrenzt reproduziert werden.⁵⁷⁷ Grundsätzlich versteht man unter einem Interview im wissenschaftlichen Sinn eine gezielte und bewusst gesteuerte Gesprächssituation, in welcher der Forschende/Wissenschaftler Fragen an den Gesprächspartner stellen kann.⁵⁷⁸ Es sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass zwischen beiden Gesprächspartnern ein asymmetrisches Verhältnis besteht. Eine andere Definition von Friebertshäuser lautet:

„Als Interview wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen. Die Interviewtechniken, die der Interviewende einsetzt, dienen der Erhebung verbaler Daten, der Hervorlockung von Auskünften und Erzählungen des Befragten.“⁵⁷⁹

Hierbei können sich hinsichtlich der Personenzusammensetzung auf beiden Seiten unterschiedliche Konstellationen ergeben.⁵⁸⁰ Abhängig vom jeweiligen Forschungsdesign ist die zeitliche Dauer des Interviews ausschlaggebend für den Charakter der Forschung und begrenzt die Informationsmenge nachhaltig. Auch die Auswahl einer bestimmten Interviewtechnik ist – in Abhängigkeit vom Forschungsdesign – von entscheidender Bedeutung: Sie

⁵⁷⁵ Vgl. Friebertshäuser (2003, S. 371).

⁵⁷⁶ Vgl. Friebertshäuser (2003, S. 372).

⁵⁷⁷ Vgl. Lamnek (1995, S. 35).

⁵⁷⁸ Vgl. Lamnek (1995, S. 35-36).

⁵⁷⁹ Friebertshäuser (2003, S. 374).

⁵⁸⁰ Denkbar wären z. B. Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen, die durch ein Interviewteam durchgeführt werden.

variiert je nach Zielgruppe, dem Forschungs- und Erkenntnisinteresse sowie der methodischen Anlage der Forschung. Bei der Auswahl der Interviewform sollte sich der Forschende bewusst sein, dass die Ergebnisse bereits durch die Technik vorstrukturiert werden.⁵⁸¹

8.3.1.1 Dimensionen von Befragungen

Aufgrund der zahlreichen Varianten der einzelnen Interviewformen und durch die unterschiedlichen Terminologien kann an dieser Stelle keine Auflistung erfolgen, die den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Abhängig von der Auswahl der Differenzierungsdimensionen erhält man also unterschiedlich viele Befragungstypen, sodass nicht jeder Typus unter der o. g. Definition subsumiert werden kann. Denn die einzelnen Dimensionen lassen sich wieder miteinander kombinieren, sodass durch diese Variationsmöglichkeiten die Typen noch verdichtet bzw. komplexer werden.⁵⁸² Ausgewählte Dimensionen werden nachfolgend kurz näher beschrieben.

Die Intention von Befragungen

Die Intention von Befragungen gibt vor, welche Richtung von Informationsflüssen der Forscher verfolgt. In diesem Kontext können zwei Formen des Interviews differenziert werden: die ermittelnde und die vermittelnde Befragung. Bei der ermittelnden Befragung versteht der Forscher bzw. Interviewer unter dem Befragten einen potenziellen Informanten bzw. Träger von Informationen, die er für sein Forschungsvorhaben benötigt. Infolgedessen richtet sich der Informationsfluss einseitig vom Befragten in Richtung des Interviewers. Bei den ermittelnden Interviews lassen sich drei Subgruppen unterscheiden: informatorische⁵⁸³, analytische⁵⁸⁴ sowie diagnostische⁵⁸⁵ Interviews.⁵⁸⁶ Hingegen geht es bei der vermittelnden Befragung eher darum, den Befragten mit Informationen zu versorgen, um ggf. Erkenntnis- oder Bewusstseinsveränderungen zu aktivieren bzw. zu provozieren.⁵⁸⁷

Die Standardisierung von Befragungen

Diese Dimension zur Differenzierung von Befragungen ist das klassische Merkmal, um qualitative von quantitativen Interviews zu unterscheiden. Dabei verläuft das Gespräch so

⁵⁸¹ Vgl. Friebertshäuser (2003, S. 374-375).

⁵⁸² Vgl. Lamnek (1995, S. 36-37).

⁵⁸³ Beim informatorischen Interview steht die deskriptive Informationsbeschaffung im Vordergrund, d. h. der Interviewer versteht den Befragten als Experten und benutzt diesen als Informationslieferanten für den zu erforschenden Wissensbereich.

⁵⁸⁴ Um soziale Sachverhalte zu beleuchten, bedient sich der Forscher eines analytischen Interviews. Bei dieser Form werden die Äußerungen des Befragten unter theoretischen Gesichtspunkten analysiert. Zumeist erfolgen ein Abgleich und eine Prüfung des Gesagten mit vorher formulierten Hypothesen.

⁵⁸⁵ Wenn es darum geht, ein definiertes Portfolio an Persönlichkeitsmerkmalen zu ermitteln, um diese Informationen im Anschluss in vermittelnden Interviews nutzen zu können, spricht man von diagnostischen Interviews.

⁵⁸⁶ Vgl. Lamnek (1995, S. 38-39).

⁵⁸⁷ In klassischen psychologisch-therapeutischen Gesprächen findet gerade diese Form praktisch statt.

gut wie nie symmetrisch, auch wenn sich der Befragte und der Interviewer eines vertrauten Kommunikationsstils bedienen. Meist profitiert von dieser Asymmetrie der Interviewer. Bei standardisierten Befragungen wird diese Ungleichheit noch einmal dadurch verstärkt, dass die Fragen systematisch abgearbeitet werden und die Antwortstruktur des Befragten durch die Vorgaben bereits eingeeignet ist. Eine standardisierte Befragung geht von einem detailliert strukturierten Fragebogen mit entsprechenden Antwortkategorien aus, der in einer festgelegten Reihenfolge durchlaufen wird.

Neben den standardisierten Befragungen besteht auch die Möglichkeit, offene oder qualitative Interviews durchzuführen. Zumeist kommt diese Befragungsart ohne Fragebogen oder definierten Fragenkomplex aus, jedoch existiert ein grober Themenschwerpunkt. Zwischen diesen beiden Polen lassen sich die halbstandardisierten Befragungen einordnen, für die im Vorfeld ein Interviewleitfaden konzipiert wird. Dabei obliegen die Reihenfolge und die Formulierung der endgültigen Fragen dem Interviewer. Grundsätzlich gilt jedoch: Um vorhandene Asymmetrien zumindest zu reduzieren, bietet sich besonders das qualitative Interview an. Denn allein hier besteht die Möglichkeit, eine empathische Gesprächsatmosphäre zu schaffen und z. B. auf das Gesagte einzugehen. Der Befragte wiederum kann seine Antworten frei geben und ist nicht auf Antwortkategorien festgelegt. Eine Aufhebung der asymmetrischen Strukturen ist aber auch hier nicht möglich, denn auch in der Realität ist Kommunikation immer von Asymmetrien geprägt.

Unterschiede zwischen standardisierten und nicht standardisierten Befragungen

Die Interviewdauer, der Grad des Erzählstimulus, die Offenheit des Gesprächs, die Kommunikativität, Naturalistizität und der Schwierigkeitsgrad für den Forscher nehmen von der standardisierten über die halbstandardisierte zur nicht standardisierten Befragung zu, und das Relevanzsystem der Befragten wird immer besser berücksichtigt, d. h. der Befragte kann immer freier antworten. Wohingegen die Breite und Tiefe der Information, der Konkretisierungsgrad der Frage, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sowie die Prädetermination abnehmen.⁵⁸⁸

Eine abschließende Beurteilung oder Bevorzugung einer Variante ist nicht möglich, denn es kommt darauf an, ob die Messung relevanter Merkmale, die Exploration von Sachverhalten oder die Ermittlung von Bezugssystem der Befragten im Fokus stehen. Jedoch gilt:

„Lieber durch ein qualitatives Interview Hypothesen generieren, die näher an der sozialen Realität liegen, als Hypothesen zu ‘verifizieren’ oder zu falsifizieren, wenn die Datenbasis unzuverlässig und die Entscheidung über Beibehaltung oder Verwerfung der Hypothese fragwürdig ist.“⁵⁸⁹

⁵⁸⁸ Vgl. Lamnek (1995, S. 39-56).

⁵⁸⁹ Lamnek (1995, S. 53).

Die Form der Kommunikation

Befragungen können des Weiteren hinsichtlich der Kommunikationsform kategorisiert werden. Es wird zwischen der mündlichen und der schriftlichen Befragungsform unterschieden. Beim qualitativen Interview erfolgt die Fragestellung meist mündlich, und die Antworten werden durch den Interviewer schriftlich festgehalten.

Der Stil der Kommunikation

Hinsichtlich des Stils der Kommunikation differenziert man zwischen dem harten,⁵⁹⁰ dem weichen⁵⁹¹ sowie dem neutralen⁵⁹² Interview. Beim harten und weichen Interview geht der Interviewer davon aus, dass der Befragte nur bedingt mitarbeiten wird. Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Forschungsarbeit im erziehungswissenschaftlichen Bereich entfällt die harte Interviewform von vornherein, da hier kein Einfühlen in die konkrete Situation möglich ist. Das Nachempfinden und somit das Zulassen der eigenen Gefühle spielt gerade für diese Forschung eine entscheidende Rolle. Durch das Aufbringen von empathischem und sympathisierendem Verständnis für die im Interview im Fokus stehende Problematik soll auf Seiten des Befragten das Vertrauen aufgebaut werden, das benötigt wird, damit sich der Befragte dem Interviewer vollständig anvertraut. Um entsprechende Forschungsergebnisse zu generieren, muss das Interview sowohl weiche als auch neutrale Stilelemente enthalten.⁵⁹³

Die Art der Frage

Entscheidend ist zudem die Art der Fragestellung, wobei zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden wird.

„Geschlossene Fragen sind dabei solche, bei denen implizit in der Frageformulierung selbst oder durch die Vorgabe von Antwortkategorien außerhalb der Fragestellung die möglichen Antworten vorgegeben sind.“⁵⁹⁴

Folglich kann sich der Befragte nur innerhalb eines vorgegebenen Rahmens für eine Antwort entscheiden, was auf die Prädetermination der Forschungsergebnisse durch den Forscher schließen lässt. Ganz anders verhält es sich mit offenen Fragen. Hier kann der Befragte seine Antworten nach den eigenen Präferenzen und Bedeutungs- sowie Gewichtungsfaktoren formulieren.

⁵⁹⁰ Bei diesem Stil übt der Interviewer durch seinen Kommunikationsstil Druck auf den Befragten aus, um an entsprechende Informationen zu gelangen.

⁵⁹¹ Darunter versteht man, dass der Interviewer durch Sympathiebekundung versucht, mit dem Befragten ein Vertrauensverhältnis aufzubauen.

⁵⁹² Diese Stilform ist meist unpersönlich und sachlich, zwischen den Kommunikationspartnern herrscht eine soziale Distanz.

⁵⁹³ Vgl. Lamnek (1995, S. 57-58).

⁵⁹⁴ Lamnek (1995, S. 58).

Zwischenfazit

Eine qualitative Befragung ist nach den genannten Dimensionen durch folgende Merkmale charakterisiert. Es erfolgt eine persönliche und mündliche Einzelbefragung, bei der die nichtstandardisierten bzw. halbstandardisierten Formen überwiegen. Der Interviewstil ist neutral bis weich, die Fragen sind offen gehalten, seitens des Forschers liegt eine ermittelnde oder vermittelnde Intention vor. Ist das Interview durch diese Merkmale gekennzeichnet, dann kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass der Befragte mit der gewünschten Breite und Tiefe für die Forschung nützliche Informationen bereitstellt. Im Hinblick auf den Grad der Standardisierung sei angemerkt, dass dieser relativ niedrig ist, denn die Fragen sind offen und höchstens in einem Leitfaden formuliert. Sie können jedoch individuell an das verwendete Vokabular des Befragten angepasst werden. Außerdem können je nach Reizstimuli die im Leitfaden formulierten Themenschwerpunkte flexibel in das Gespräch eingebracht werden. Der Gesprächsverlauf ist maßgeblich vom Zufall abhängig. Die Erhebungssituation sollte möglichst offen, permissiv, vertraulich, entspannt, harmonisch und kollegial-neutral sein, sodass sich der Befragte als Subjekt in einer alltäglichen Situation wahrnimmt und nicht als datenproduzierendes Objekt. Dies ist besonders wichtig, damit auch authentische Informationen fließen können. Daraus folgt, dass der Interviewer vor allem nondirektiv sowie zurückhaltend-interessiert, aber auch anteilnehmend sein und eine passive Rolle innerhalb des Gesprächs einnehmen sollte.⁵⁹⁵

8.3.1.2 Leitfaden-Interviews

Das zentrale Merkmal von Leitfaden-Interviews ist, dass im Vorfeld des Interviews ein Leitfaden mit Fragen oder Themenspektren konzipiert wird. Aufgrund dieser Strukturierung wird das Themengebiet abgesteckt und eingegrenzt. Diese Vorstrukturierung mittels Leitfadens ermöglicht, dass eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den einzelnen Interviews gegeben ist. Um jedoch einen Leitfaden konzipieren zu können, muss vonseiten des Forschenden ein Grundverständnis für den Untersuchungsgegenstand vorliegen, damit im Gesamtrahmen des Forschungsfeldes die relevanten Themenschwerpunkte benannt und in den Interviews thematisiert werden können.

„Erst auf Basis fundierter theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren.“⁵⁹⁶

Abhängig vom Grad der Vorstrukturierung durch die Leitfragen, lassen sich wiederum Subgruppierungen von Leitfaden-Interviews bilden. Auch die Ziele variieren in Abhängigkeit von der Strukturierung, so können zum einen mittels Leitfaden-Interviews nur Daten gesammelt werden, zum anderen können sie zur Hypothesen- und Theorieüberprüfung oder

⁵⁹⁵ Vgl. Lamnek (1995, S. 65-68).

⁵⁹⁶ Friebertshäuser (2003, S. 375).

zur Entdeckung neuer Theorieansätze dienen.⁵⁹⁷ Es ist ratsam, den Leitfaden in einer Pretestphase zu überprüfen, zu verbessern und somit zu optimieren. Zusätzlich ist es vorteilhaft, im Vorfeld einen Katalog an Nachfragen bzw. Nachfrage-Themen auszuformulieren.⁵⁹⁸

Eines der häufigsten Problemfelder bei Leitfaden-Interviews ist, dass das Interview auf einen Frage-Antwort-Dialog reduziert wird, bei dem die Fragen nacheinander abgehakt werden. In einem solchen Fall bleibt für Entfaltungen und Begründungen des Befragten kein Raum. In diesem Kontext spricht Hopf (1978) von der sog. „Leitfadenbürokratie“, die ihrer Ansicht nach u. a. aus der Angst und Verunsicherung des Interviewers vor einer offenen Gesprächshaltung oder aus einer „Ausfragehaltung“ resultiert.⁵⁹⁹ Außerdem kann sich der Interviewer durch einen zu langen Leitfadenkatalog selbst unter Druck setzen, woraus eine Blockade der Informationsflüsse resultieren kann.⁶⁰⁰ Des Weiteren existieren zahlreiche weitere Fehlerquellen in der Interviewführung, wie z. B. unklare sprachliche Wendungen, Zurückstellen von Äußerungen des Befragten, Aufdrängen der Struktur des Leitfadens oder Suggestivfragen.

Gerade in erziehungswissenschaftlichen Forschungen werden Leitfaden-Interviews gerne eingesetzt. In Abb. 27 wird ein kurzer Überblick über die unterschiedlichen Varianten eines Leitfaden-Interviews gegeben.

⁵⁹⁷ Vgl. Friebertshäuser (2003, S. 376).

⁵⁹⁸ Gerade in diesem Punkt besteht jedoch die Gefahr, dass durch Suggestivfragen die Erwartungshaltungen und Unterstellungen des Interviewers mit einfließen.

⁵⁹⁹ Vgl. Hopf (1978), zit. nach Friebertshäuser (2003, S. 377).

⁶⁰⁰ Vgl. Friebertshäuser (2003, S. 377).



Leitfaden-Interviews

Fokussiertes Interview



Bei dieser Interviewtechnik steht ein konkreter Aspekt, der näher beleuchtet werden soll, im Vordergrund. Alle zu interviewenden Personen haben einschlägige Erfahrungen und sollen möglichst thematisch fokussiert, detailliert, aber auch inklusive einer emotionalen Komponente befragt werden. Voraussetzung für diese Technik ist, dass alle Befragten eine Gemeinsamkeit hinsichtlich des zu erforschenden Themas haben. Die Interviewer analysieren und spitzen im Vorfeld den Forschungsgegenstand zu, um darauf aufbauend die subjektiven Reaktionen der Befragten zu erkunden. Die Fragen fokussieren auf die zentralen Forschungspunkte, sodass die Befragten ihre subjektiven Definitionen und Wahrnehmungen äußern können. Zumeist bedient sich der Forscher einer Mischung aus offenen und halbstrukturierten Fragen, um hierbei eine Fokussierung auf die emotionalen Aspekte zu erhalten.

Problemzentriertes Interview



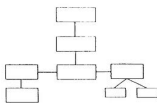
Im Forschungszentrum steht eine gesellschaftliche Problemstellung, deren individuelle und kollektive Bedingungsgröße erforscht werden soll. Hinsichtlich der Struktur des Vorgehens können drei Aspekte formuliert werden: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung. Das problemzentrierte Interview ist integraler Bestandteil einer Methodenkombination aus den folgenden Teilen: biografische Methode, Fallanalyse, offene Interviews, Gruppendiskussion. Zu den klassischen Instrumenten zählen: Kurzfragebogen, Leitfaden sowie das Postskriptum. Der Interviewer muss einen hohen Grad an Flexibilität und Sensibilität für den Gesprächsprozess besitzen.

Dilemma-Interview



Das Dilemma-Interview, auch semistrukturelles Interview genannt, dient dazu, Urteils- und Handlungsdimensionen von Lehrkräften in pädagogischen und sozialen Unterrichtssituationen und speziellen Handlungssituationen in der Schule zu erforschen. Hierbei wird eine Vergleichbarkeit der Antworten dadurch gewährleistet, dass alle Befragten gleiche Dilemma-Szenarien vorgelegt bekommen und sie ihre Antworten und Begründungen auf diese Szenarien beziehen. Zentraler Punkt in diesem Zusammenhang sind Handlungsentscheidungen sowie deren Legitimation. Der Interviewer muss ausreichende Erfahrungen mit qualitativen Standards haben.

Struktur-Lege-Technik



Das Besondere an dieser Methode ist, dass das Gesagte in Form von Stichwörtern auf Moderationskarten festgehalten sowie visualisiert und mit der entsprechenden Legetechnik danach rekonstruiert wird. Die Strukturierung kann entweder mit dem Befragten zusammen oder ex post durch den Interviewer erfolgen.

Konstrukt-Interview



Zunächst wurde diese Interviewtechnik in der Organisationsforschung und systemischen Organisationsberatung eingesetzt und entwickelt, um subjektive Konstruktionen der Wirklichkeit eines Befragten zu einem bestimmten Thema zu erfassen. Beim Interview wird zum einen mit Leitfragen (drei bis sechs) und zum anderen mit Nachfragen gearbeitet. Die Fragen sind offen formuliert und können flexibel gestellt werden, da sie nur ein Grundgerüst bilden. Eine wesentliche Besonderheit sind die unterschiedlichen Variationsmöglichkeiten. Dazu zählen: das freie Assoziieren, Bezug auf andere Personen, Bezug auf vergangene oder zukünftige Situationen, Vergleichsverfahren, das narrative Interview, Methode des lauten Denkens, Struktur-Lege-Technik. Aufgrund dieser Fülle erfolgt hier keine abschließende Erläuterung der einzelnen Varianten, vgl. hierzu die bei Friebertshäuser 2003, S. 371 ff., angeführten Publikationen.

Abb. 27: Leitfaden-Interviews – Ein skizzenhafter Überblick

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Friebertshäuser 2003, S. 378-386)

8.3.1.3 Besonderheiten bei der Datenerhebung

Bei der Auswahl der zu Befragenden für ein qualitatives Interview spielt die Repräsentativität der Zufallsstichprobe eine untergeordnete Rolle, denn es geht eher darum, typische Fälle nach dem theoretical sampling unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses im Forschungsfeld zu befragen. Im Auswahlprozess muss darauf geachtet werden, dass keine verzerrte untypische Auswahl getroffen wird, zudem sollten die Befragten nicht aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld des Interviewers stammen, da dies zu Verzerrungen der Erkenntnisse führen kann. Zumeist wird sich der Auswahlprozess im Verlauf der Forschung sukzessive ergeben bzw. nach und nach ausweiten.

Mittels wissenschaftlich-empirischer Methoden wird versucht, die Unsicherheiten bezüglich eines untersuchten Objektes bzw. Themenbereiches mit Sicherheiten und Kenntnissen aus der Praxis zu unterfüttern. Eine absolute Sicherheit gibt es in keinem Forschungsprozess, da sich beispielsweise Mess- und Erhebungsfehler ergeben können. Trotzdem wird diese Gefahr in Kauf genommen, um die Ungewissheit in der Hypothesengenerierung oder -prüfung bezüglich eines Forschungsthemas zu reduzieren. Zur Datengewinnung gehören immer die beiden Aspekte Datenerhebung sowie Datenerfassung.

„Datenerfassung ist unverzichtbarer Bestandteil des Forschungsprozesses, um die Güte der Daten zur Interpretation zu sichern. Die jeweils angewandte Technik bei der Datenerhebung determiniert aber in unterschiedlicher Weise die Möglichkeit, die erhobenen Informationen als Daten adäquat zu erfassen.“⁶⁰¹

Grundsätzlich sollte die Datenerhebung in einem für den Befragten vertrauten Rahmen durchgeführt werden, also idealtypisch in natürlichen Umgebungen stattfinden, die sich aber durchaus örtlich im Forschungsfeld befinden.⁶⁰² Der Interviewer sollte dem Befragten das Gefühl vermitteln, dass er auf dessen Wissen als Experte angewiesen ist. Zudem sollte der Interviewer bei der Befragung eine zurückhaltende Position an den Tag legen, denn jede Fremddetermination ist für die Datenerhebung kontraproduktiv. Die Gesprächsatmosphäre sollte permissiv und tolerant sein und frei von Sanktionen, damit möglichst authentische Informationen preisgegeben werden. Um ex post eine bessere Auswertung gerade im Hinblick auf extraverbale Kommunikationsinhalte⁶⁰³ zu gewährleisten, sollte die Befragung mittels multipler Datenerfassung, z. B. mithilfe von Videoaufzeichnung und Mitschriften, zusätzlich dokumentiert werden. Das Einverständnis zur Aufzeichnung muss selbstverständlich abgefragt, die Anonymisierung zugesichert werden. Im Nachgang werden dann die wichtigsten Aspekte in einem Transskript sowie in einem Postskript⁶⁰⁴ zusammengefasst.

⁶⁰¹ Lamnek (1995, S. 95).

⁶⁰² Die Befragung fand in einem möglichst neutralen Raum im Schulgebäude des jeweiligen OSZs statt.

⁶⁰³ Hierzu zählen z. B. Mimik, Gestik, Motorik und Kommunikationsrichtung.

⁶⁰⁴ Hier werden wichtige Zusatzinformationen zum Interview schriftlich fixiert.

Auch Informationen aus potenziellen Nachgesprächen werden in die schriftliche Datenerfassung miteinbezogen und ausgewertet.⁶⁰⁵

Außerdem muss sich der Forscher darüber im Klaren sein, dass sich die eigenen Inhalte und Gedankenordnungen während des Forschungsprozesses und gerade in der konkreten Interviewsituation oder aber bei der Analyse der Ergebnisse immer durch neue Erkenntnisse und Informationen, die die Befragten von sich gegeben haben, ändern, ergänzen oder infrage gestellt werden.

8.3.1.4 Auswertung und Analyse

Es existieren zahlreiche Vorgehensweisen, um das Material bzw. die Daten aus qualitativen Interviews auszuwerten. In der Regel haben alle Verfahren klassischerweise vier Phasen, nach denen die Auswertung erfolgt.

Phase 1: Transkription

Die Transkription ist eine technische Phase, die zum einen sehr zeitaufwendig ist und zum anderen problembehaftet sein kann. In einem ersten Schritt wird das gewonnene Material, meist das Original der Videoaufzeichnung, in eine lesbare Form gebracht, indem das Interview abgetippt wird. Die Schwierigkeit liegt hier darin, das Alltagsgespräch situations- und inhaltstreu schriftlich wiederzugeben. Neben den tatsächlich gesagten Sätzen müssen auch nonverbale Teile des Gesprächs transkribiert werden, denn gerade für spätere Interpretationen können diese nonverbalen Größen von Bedeutung sein. Im Anschluss erfolgt ein Abgleich des Transkripts mit dem Gesagten, um auf der einen Seite Tipp- und Hörfehler zu verbessern und auf der anderen Seite bereits erste Anonymisierungen⁶⁰⁶ vorzunehmen. Zusätzlich werden biografische und sozialstatistische Daten in das Transkript aufgenommen. Diese Phase wird mit der vollständigen Prüfung der Transkripte abgeschlossen, um vorhandene Widersprüche, Unklarheiten etc. zu identifizieren und zu korrigieren.

Phase 2: Einzelanalyse

Nach der Transkriptionsphase erfolgt die Analyse der Einzelinterviews, „die im Ergebnis in eine Konzentration des Materials münden soll.“⁶⁰⁷ Hierbei wird auf eine explikative Analyse im strengen Sinne verzichtet. In einem ersten Schritt werden alle Passagen herausgenommen, die sich als Nebensächlichkeiten herausstellen, und von den zentralen Stellen getrennt. Danach werden die wichtigen Textteile eines Interviews einer inhaltlichen Analyse unterzogen, sodass nun ein neuer, gekürzter und konzentrierter Text entsteht, der nur noch

⁶⁰⁵ Vgl. Lamnek (1995, S. 94-102).

⁶⁰⁶ Z. B. wenn der Befragte personifizierte Beispiele aus dem Unterrichtsalltag oder dem Kollegium anführt, müssen diese für die spätere Arbeit so gestaltet werden, dass eine Identifizierung im Anschluss nicht mehr möglich ist.

⁶⁰⁷ Lamnek (1995, S. 108).

die wichtigsten Teile des Transkripts enthält. Auf Grundlage der zum Interview erfassten Hintergrundinformationen erfolgen eine Kommentierung sowie eine erste bewertende Charakterisierung des einzelnen Interviews. Besondere Merkmale eines jeden Interviews werden bereits an dieser Stelle markiert.

Phase 3: Generalisierende Analyse

Nachdem die Einzelanalyse abgeschlossen ist, erfolgt unter der Maßgabe, dass allgemeingültige Aussagen herausgefiltert werden sollen, die Analyse aller Einzelinterviews. Hierbei gilt es, Gemeinsamkeiten in einigen oder allen Interviews zu identifizieren. Es können sich beispielsweise typisierende Generalisierungen ergeben. Es ist allerdings von entscheidender Relevanz, dass keine artifiziellen Homogenitäten erzeugt werden, denn es geht vielmehr auch darum, die inhaltlichen Differenzen der einzelnen Interviews herauszuarbeiten. Hieraus entstehen oft erste Grundtendenzen, typische Bilder oder Typen von Befragten, die sich in Gemeinsamkeiten oder Unterschieden über die Interviews zeigen. Diese sollten dann in geeigneter Form dargestellt, interpretiert und analysiert werden.

Phase 4: Kontrollphase

Während der unterschiedlichen Auswertungsphasen wird das gewonnene Material in reduktiver Art und Weise komprimiert. Es ist leider nicht auszuschließen, dass sich hierdurch Fehlinterpretationen einschleichen. Deshalb sollte zum Schluss einer Auswertung eine selbst- oder fremdgesteuerte Kontrollphase durchgeführt werden. Als Datengrundlage dienen die vollständigen Transkripte und Originalaufnahmen, deren unterschiedliche Interpretationen beispielsweise im Forschungsteam diskutiert und modifiziert werden können.⁶⁰⁸

8.4 Rahmen der hier vorgelegten qualitativen Studie

Nachdem die harten Heterogenitätsdimensionen mittels Analyse von publizierten Schulstatistiken ausgewertet wurden, gilt es nun mittels einer qualitativ angelegten Studie einerseits weiche Heterogenitätsmerkmale zu identifizieren und andererseits das Belastungserleben von Berliner Lehrkräften aufgrund vorliegender Varianzen zu beleuchten.

8.4.1 Auswahl der Interviewten

Im Dezember 2011 und Januar 2012 wurden qualitative Interviews mit neun Lehrkräften an zwei ausgewählten kaufmännischen Berliner Berufsschulen durchgeführt. Welche konkreten Merkmale die Stichprobenpopulation besitzt, kann der digitalen Anlage im Ordner „Stichprobenbeschreibung“ und im Anhang 3 entnommen werden. Die Stichprobenbeschreibung gibt einen Überblick über die persönlichen Eckdaten jeder befragten Lehrkraft.

⁶⁰⁸ Vgl. Lamnek (1995, S. 107-110).

In der Summe wurden zwei Berliner OSZ im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung aus dem gesamten Spektrum ausgewählt, um die Studie durchzuführen.

Das OSZ Handel I wurde ausgewählt, weil es das größte Berliner OSZ mit über 5 000 Auszubildenden ist. Hier liegt eine breite Berufsstreuung vor, folglich darf auch von einer heterogenen Schülerschaft ausgegangen werden. Der Anteil der weiblichen Auszubildenden liegt bei rund 50%. Als besonders interessant für die Forschung werden die Berufe der Kaufleute im Groß- und Außenhandel und der Kaufleute im Einzelhandel eingeschätzt, da dort in den Klassen eine besonders heterogene Schülerschaft erwartet wird. Die Erfahrungen zeigen nämlich, dass dort zum einen Schüler mit klassischem Ausbildungsbetrieb und zum anderen Schüler von Bildungsträgern aufeinandertreffen. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass dies keine geschlechtsspezifischen Berufe sind und die Altersstruktur variieren wird. Des Weiteren wird angenommen, dass die Schüler unterschiedliche Schulabschlüsse und Vorbildungen mitbringen. Um auch einen eher männlichen Ausbildungsberuf in die Untersuchung aufzunehmen, werden am OSZ Handel II, einem eher großen OSZ, Lehrkräfte befragt, die Automobilkaufleute unterrichten. In diesem Beruf werden überwiegend männliche Auszubildende sowie eine sehr heterogene Struktur gerade im Hinblick auf die schulische Vorbildung erwartet. Alle ausgewählten Forschungsschulen sind in Tab. 46 hellblau hinterlegt. Auf eine regionale Gleichverteilung oder die Berücksichtigung der Standorte der Schulen kann verzichtet werden, denn die Auszubildenden in einer dualen Berufsausbildung werden automatisch jenem OSZ zugeordnet, bei dem der Beruf angesiedelt ist. Existieren mehrere Berufsschulen mit dem gleichen Beruf, erfolgt die Zuordnung nach dem Sitz des Ausbildungsbetriebes.

Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung		Anzahl der Auszubildenden					
Schulname		2008/2009		2009/2010		2010/2011	
		insg.	weiblich	insg.	weiblich	insg.	weiblich
1	OSZ Banken und Versicherungen	1 555	757	1 497	732	1 454	694
2	OSZ Handel I	5 536	2 951	5 232	2 802	5 116	2 634
3	OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen	567	339	531	319	466	271
4	OSZ Recht	1 118	927	1 129	928	1 155	897
5	OSZ Industrie und Datenverarbeitung	1 381	653	1 334	629	1 302	637
6	OSZ Bürowirtschaft und Verwaltung	2 921	2 153	2 885	2 180	2 734	2 038
7	OSZ Bürowirtschaft I	998	636	858	557	894	552
8	OSZ Lotis	2 455	1 159	2 463	1 191	2 329	1 073
9	Carl Legien Oberschule	21	11	34	22	39	24
10	OSZ Wirtschaft und Sozialversicherung	482	344	445	320	327	233
11	OSZ Handel II	2 019	1 178	1 994	1 144	1 871	1 074
12	OSZ Bürowirtschaft II	2 119	1 605	1 815	1 357	1 523	1 139
Auszubildende insgesamt:		21 172	12 713	20 217	12 181	19 210	11 266

Tab. 46: Übersicht der öffentlichen Berliner Beruflichen Schulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an SenBWF 2009, S. 34-37; SenBWF 2010, S. 28-30; SenBWF 2011, S. 28-30)

8.4.2 Datenerhebung

Um die Lehrkräfte für die Teilnahme an den Einzelinterviews zu gewinnen, erfolgte eine telefonische Kontaktaufnahme mit der jeweiligen Schulleitung. In diesen Gesprächen wurden das Dissertationsvorhaben, die Zielsetzung und die sich daraus ergebenden möglichen Synergien für die Lehrkräfte an den Forschungsschulen dargelegt. Die teilnehmenden Lehrkräfte können am Ende des Forschungsprojektes eine spezielle, auf die kaufmännischen Berufsschulen und die dort tätigen Lehrkräfte zugeschnittene Hilfestellung in Form einer Checkliste im Umgang mit heterogenen Auszubildenden erwarten. Diese Studie steht somit unter den folgenden Leitfragen:

Welche Vorstellung haben Lehrkräfte an kaufmännischen Berliner Berufsschulen von Heterogenität, nehmen sie diese im schulischen Kontext als Belastung wahr und welche individuellen Konsequenzen ergeben sich daraus für den unterrichtlichen Alltag?

Die Erhebung der Daten erfolgte im Dezember 2011 und Januar 2012 an den beiden oben genannten Berufsschulen in Form eines leitfadengestützten Interviews. Die neun Einzelinterviews dauerten zwischen 17 und 32 Minuten und fanden in den jeweiligen Schulen statt. Die Einzelinterviews wurden mittels eines Leitfadens koordiniert, jedoch erfolgten die jeweilige Anordnung und die Ausformulierung der einzelnen Fragen entsprechend der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit. Die Interviews wurden per Videoaufzeichnung aufgenommen, allerdings ohne Personen im Bild zu haben, sodass keine Auswertung von Mimik und Gestik

erfolgen kann, es sich de facto somit um Tonaufnahmen handelt. Ex post wurden die Mitschnitte transkribiert und ausgewertet. Da es sich um eine strukturierte, ermittelnde sowie leitfadengestützte Interviewform handelte, erfolgte der Ablauf der neun Interviews grob nach folgenden Phasen:

- 1) Begrüßung, kurze Vorstellung der Interviewerin, Anonymitätszusicherung,⁶⁰⁹ kurze Erläuterung zum Ablauf sowie zum Datenumgang, Zeit für individuelle Nachfragen durch den Interviewpartner
- 2) Interview nach Leitfadenkonzept, jedoch individuelle Gesprächsverläufe
- 3) Danksagung und Verabschiedung

8.4.2.1 Pretest und Besonderheiten bei der Konzeption des Leitfadens

Bevor der Leitfaden in den Forschungsschulen eingesetzt wurde, erfolgte im Oktober 2011 eine Pretestphase mit zwei ausgewählten Berliner Berufsschullehrern an einem kaufmännischen OSZ. Schwerpunkt war hierbei die Überprüfung der Dauer des Leitfaden-Interviews mit zielgruppengleichen Personen, die Redundanz der Fragestellungen, die Auswahl von zielgruppenspezifischen Formulierungen, eventuelle sprachliche oder lexikalische Überforderung sowie inhaltliche Brüche. Durch die Ergebnisse des Pretests konnten gerade im Hinblick auf zielgruppenspezifische Formulierungen und die Dauer des Interviews deutliche Verbesserungen vorgenommen werden. Anfänglich waren einige Fragen noch sehr allgemein formuliert, sodass sich die im Pretest befragten Lehrkräfte nicht mit allen Fragen identifizieren konnten. Zusätzlich waren einige Fragen nicht ganz präzise formuliert, sodass einige Nachfragen durch die Lehrkräfte erfolgten. Durch klientengerechten Sprachgebrauch konnte diese Schwierigkeit gemeistert werden. Ein weiteres Problem stellte die Dauer der Interviews dar. Die beiden Pretest-Interviews dauerten jeweils fast 40 Minuten. Der Leitfaden wurde ex post noch einmal auf Stringenz und Stimmigkeit überprüft. Es hat sich gezeigt, dass einige Inhalte in mehreren Fragen abgebildet wurden, wodurch zu viel Zeit gebraucht wurde. Diese Doppelungen wurden reduziert, sodass schlussendlich die maximale Dauer mit 30 Minuten kalkuliert wurde.

⁶⁰⁹ Die Anonymität ist dadurch garantiert, dass jeder Befragte im Interview Herr bzw. Frau Müller heißt. Aufgrund einer individuellen Codierung können die Interviews eindeutig einer Person zugeordnet werden.

8.4.2.2 Aufbau des Leitfadens

Hinsichtlich des Aufbaus des Leitfadens lassen sich folgende charakteristische Merkmale kurz benennen:

- Nach der Begrüßung erfolgt eine kurze Erfassung zu persönlichkeitsbezogenen Daten mittels Kontakt- und Einleitungsfragen.
- Mit den Übergangsfragen werden ganz allgemein die Vorstellungen von Heterogenität ermittelt.
- Im Hauptteil erfolgt eine Generierung von Daten zu Meinungen und Einstellungen sowie Überzeugungen durch offene Fragestellungen.

Durch die offenen Fragen können die Antworten an die individuellen Referenzsysteme anknüpfen, und es besteht keinerlei Lenkung der Befragten. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch neue Aspekte durch die Betroffenen in das Gespräch eingebracht werden.

Der Leitfaden besteht aus insgesamt zwei Teilen. Im ersten Teil erfolgt die Erfassung der persönlichen Eckdaten der befragten Lehrkraft⁶¹⁰ bezogen auf folgende Punkte:

- Alter
- Geschlecht
- Bildungsbiografie
- Fächerkombination
- Berufserfahrung in Jahren
- Funktionsstelleninhaber
- Ausbildungsberufe, in denen die Lehrkraft eingesetzt wird.

Außerdem erfolgt in diesem Teil auch eine Lehrkraft-Kodierung, damit am Ende die Anonymität gewährleistet wird.

Der zweite Teil bildet den Schwerpunkt des Fragebogens. Er besteht aus insgesamt elf Mini-Szenen mit jeweils differenzierenden Frageteilen. Der vollständige Interview-Leitfaden ist im Anhang einzusehen (siehe Anhang 1 oder im digitalen Anhang im Ordner „Interview-leitfaden“). In der Tab. 47 erfolgt eine Übersicht, welche Mini-Szenen und Unterfragen welche inhaltlichen Schwerpunkte abdecken.

⁶¹⁰ Vgl. Anhang 3 oder den Ordner „Stichprobenbeschreibung“ im digitalen Anhang als zusammenfassenden Überblick.

Mini-Szenen	Inhaltlicher Schwerpunkt
M1a1-M1a4	<p>Positive Schülermerkmale für erfolgreiches Lernen</p> <p>Weitere Faktoren, die den Lernprozess positiv beeinflussen</p> <p>Ursache-Wirkung-Ketten von Lehrkräften transparent machen</p> <p>Abfrage von Heterogenitätsdimensionen</p>
M1b1-M1b2	<p>Begrenzende Schülermerkmale für erfolgreiches Lernen</p> <p>Weitere Faktoren, die den Lernprozess begrenzen können</p> <p>Ursache-Wirkung-Ketten von Lehrkräften transparent machen</p> <p>Abfrage von Heterogenitätsdimensionen</p>
M1c1-M1c2	Ranking der positiven und begrenzenden Schülermerkmale
M2a	Liegt Heterogenität in den Klassen der befragten Lehrkräfte vor
M2b1-M2b2	Beispiele für Heterogenität
M3a1-a3	Professionalität und Lehrerkompetenzen
M3a4-M3a5	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente durch Heterogenität
M3b1-M3b3	Probleme durch Heterogenität und Einschätzung der Lösbarkeit
M4Ia-M4IIb	Weitere Abfrage von Heterogenitätsmerkmalen der Schüler
M5Ia1-a3	<p>Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente, wenn sich die Lehrkraft auf den Unterricht vorbereitet hat</p> <p>Professionalität und Lehrerkompetenzen</p> <p>Ressourceneinsatz der Lehrkräfte</p>
M5IIb1-b5	<p>Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente, wenn sich die Lehrkraft nicht auf den Unterricht vorbereitet hat</p> <p>Professionalität und Lehrerkompetenzen</p> <p>Ressourceneinsatz der Lehrkräfte</p>
M6 vorab und M6Ia	Kontrollbedürfnis der Lehrkräfte
M6IIb1-b3	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente bei einer positiven Unterrichtsszene

M6IIc1-c3	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente bei einer negativen Unterrichtsszene
M7Ia	Unterstützungsangebot bei heterogenen Schülern Meinungsbild bzw. Anregungen zur Bildung von Lehrerteams
M7Ib	Eigener Beitrag zum besseren Umgang mit Heterogenität
M7Ic-e	Gewünschte Hilfestellungen durch Funktionsstelleninhaber im Umgang mit Heterogenität
M8Ia1-a3	Zeitinvestition und Berücksichtigung von Heterogenität bei der Unterrichtsvorbereitung Professionalität und Lehrerkompetenzen
M8IIa-M8IIb	Beobachtungsschwerpunkte im Unterricht mit einer heterogenen Klasse Professionalität und Lehrerkompetenzen
M9Ia1	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente durch Heterogenität
M9IIa1-a4	Notwendige Veränderungen und Unterstützungsangebote damit aus Heterogenität eine Chance wird
M9IIIa1-a5	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente durch die Übernahme einer neuen heterogenen Klasse im nächsten Schuljahr
M10Ia-c	Begründete Auswahl von einem Stundenplanmodell von fünf möglichen Modellen Mögliche Anreizfunktion von Ermäßigungsstunden Investition der Ermäßigungsstunden
M10IIa	Wunschstundenplan der Lehrkräfte
M11a und M11b1-b2	Sonstige Wünsche im täglichen Umgang mit heterogenen Schülern

Tab. 47: Mini-Szenen und Unterfragen nach inhaltlichen Schwerpunkten
(Quelle: eigene Darstellung)

8.4.3 Wahl des Auswertungsvorgehens

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, auf der Grundlage der Interviews mit den Lehrkräften anhand der entsprechenden Arbeitsschritte einen praxisnahen Orientierungsrahmen im Kontext der Heterogenitätsofferte im Berufsschulbereich zu explizieren, um danach durch Abstraktionen und Spezifizierungen das jeweilige Verhaltensmuster nach Schaarschmidt (2005) zuzuordnen und schlussendlich belastungsreduzierende Alternativen zu offerieren. Es versteht sich von selbst, dass hierzu eine Freiwilligkeit der Interviewpartner konstitutiv ist. Essenziell ist also die Konstruktion einer Kommunikationsbeziehung zwischen

den Interviewpartnern und dem Interviewer, damit Dethematisierungs-, Vermeidungs- und Blockierungsstrategien möglichst eingegrenzt werden.

8.4.3.1 Vorbemerkungen

Basierend darauf, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine praxisorientierte Studie handelt, die sich im Kontext der sozialen Welt über interaktives und deutendes Tun konstruiert und strukturiert, war von Anfang an klar, dass die Lehrkräfte als handelnde Akteure auch in das Zentrum gerückt werden sollen. Dies ist mit dem Einsatz von Teilen der dokumentarischen Methode gewährleistet.

Bevor mit der eigentlichen inhaltlichen Analyse der Interviews begonnen werden konnte, galt es, die audioteknisch aufgezeichneten Daten zu transkribieren. Aus dem akustischen Forschungsmaterial wurden dialektische Momente und andere akustische Nebengeräusche entfernt. Für das Forschungsanliegen relevante umgangssprachliche Elemente wurden explizit in der Transkription beibehalten, sodass hier von einem dialogischen und in Teilen bereinigten Grobkonzept ausgegangen werden kann.⁶¹¹ Eine sorgfältige Verschriftlichung der Forschungsdaten ist von großer Bedeutung, da sie schlussendlich einen essenziellen Einfluss auf die Analyseebene hat.

Im Anschluss an die Transkription erfolgt die Inhaltsanalyse,⁶¹² in deren Fokus jede Art von Material, in diesem Fall die schriftlich fixierte Kommunikation in Form von transkribierten Dialogen, steht.

8.4.3.2 Methodenwahl

Für die Auswertung der auf diese Weise entstandenen Interviews mit ca. 115 transkribierten Seiten findet die Entscheidung einerseits zugunsten einer horizontalen Analyse in Anlehnung an die dokumentarische Methode und andererseits zugunsten einer vertikalen Analyse der Interviews zur Kontrastskizzierung statt. Der Ansatz der dokumentarischen Methode hat in diesem Kontext die Funktion, die Prozesse sowie die darin enthaltenen Muster und Erkenntnisse zu erschließen. Gerade dieses Analyseverfahren eröffnet

„einen Zugang nicht nur zum reflexiven oder theoretischen, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und somit zur Handlungspraxis.“⁶¹³

Das gewählte Analyseverfahren hat rekonstruktiven Charakter.

„Zum einen sind die Arbeitsschritte der Untersuchung, die Schritte der Erhebung und Auswertung, so, wie sie nun vorliegen, erst im Forschungsprozess selbst ausgearbeitet worden. Sie wurden im Rückblick auf unsere eigene Vorgehensweise systematisiert und präzisiert.“⁶¹⁴

⁶¹¹ Vgl. für nähere Ausführungen zur Transkription Bohnsack et al. (2011, S. 159-160), und Kowal/O'Connell (2000, S. 437-446).

⁶¹² Eine Inhaltsanalyse bezeichnet ganz allgemein ein spezielles Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Kontext einer mehr oder wenig stark standardisierten Methode. Vgl. Bohnsack et al. (2011, S. 89-91).

⁶¹³ Bohnsack et al. (2011, S. 40).

⁶¹⁴ Bohnsack (2010, S. 32).

Dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode hat ihren historischen Ursprung in der Wissenssoziologie des Soziologen Karl Mannheim.⁶¹⁵ Anschließend wurde das Verfahren durch Bohnsack (2010; 2011) und einige seiner Wissenschaftskollegen anhand von konkreten Forschungsbeispielen detailliert eruiert. Ursprünglich ist diese Methode für die Analyse von Gruppendiskussionen konzipiert worden, allerdings lässt sich das Verfahren auch gut auf Einzelinterviews übertragen.⁶¹⁶ Nachstehend werden die vier klassischen Analyseschritte der Methode vorgestellt und anschließend wird auf einige Besonderheiten in der praktischen Anwendung eingegangen.

Die dokumentarische Methode gliedert sich klassischerweise in die folgenden vier Analyseschritte.⁶¹⁷

1. Formulierende Interpretation
2. Reflektierende Interpretation/Komparative Analyse
3. Diskursbeschreibung/Fallbeschreibung
4. Typenbildung.

Formulierende Interpretation

In diesem ersten Analyseschritt geht es darum, die Themen und Unterthemen eines Interviews herauszuselektieren, indem der Text in thematische Sinnabschnitte differenziert wird und der Inhalt aus der Perspektive des Akteurs paraphrasiert wird. Wichtig ist hierbei, dass dies ausschließlich innerhalb des Relevanzsystems und Kommunikations- sowie Sinnhorizonts des Befragten erfolgt.⁶¹⁸ Folglich bleibt die formulierende Interpretation im sogenannten „immanenten Sinngehalt“⁶¹⁹ des Textes. Essenziell ist an dieser Stelle, dass noch keine Aussagen darüber getroffen werden, welchen Wahrheits- oder Realitätsgehalt das Gesagte hat. Im Fokus steht also nicht der Fakt des Richtigen oder Falschen, sondern vielmehr ist von Interesse, was über das Gesagte dokumentiert wird. Mithilfe von „zusammenfassenden Formulierungen“,⁶²⁰ seien es Oberbegriffe oder inhaltliche Überschriften, gewinnt der Interpret so eine erste Struktur und Übersicht über die Texte.⁶²¹ Sie dient auch als erste Orientierung bzw. Auswahlhilfe, welche Textpassagen später Gegenstand einer weiteren Analyse werden sollen.⁶²² Neben dem inhaltlichen Aspekt, der zur Auswahl bestimmter Textpassagen führt, werden zusätzlich noch Passagen ausgewählt, die

⁶¹⁵ Vgl. Bohnsack et al. (2011, S. 40).

⁶¹⁶ Vgl. Bohnsack (2010, S. 31).

⁶¹⁷ Vgl. Bohnsack (2010, S. 31-57 und S. 134-144); Bohnsack (2010, S. 40-44).

⁶¹⁸ Vgl. Bohnsack (2010, S. 50 ff.).

⁶¹⁹ Bohnsack (2010, S. 134).

⁶²⁰ Bohnsack (2010, S. 134).

⁶²¹ Vgl. Bohnsack (2010, S. 34).

⁶²² Vgl. Bohnsack (2010, S. 135).

„durch besondere interaktive und metaphorische Dichte“⁶²³ ausgezeichnet sind, die sogenannten „Fokussierungsmethaphern“.⁶²⁴ Gerade solche Textstellen haben einen besonders hohen Sinngehalt und eignen sich daher besonders, um die Spezifika der Forschungspopulation abzubilden.

Reflektierende Interpretation/Komparative Analyse

An die formulierende Interpretation schließt sich als zweiter Analyseschritt die reflektierende Interpretation an. Bei der formulierenden Interpretation wird sich an der inhaltlichen Was-Frage orientiert und bei der reflektierenden Interpretation wird auf die Wie-Frageebene abgestellt.⁶²⁵ Die oberste Zielsetzung dieses Schrittes ist es, den Rahmen, innerhalb dessen etwas in bestimmter Art und Weise gesehen wird, zu rekonstruieren und die Orientierungsmuster bzw. -rahmen herauszuselektieren, um folglich den dokumentarischen Sinngehalt zu erfassen. In diesem Kontext versteht Bohnsack den Orientierungsrahmen als ein individuell aufgespanntes Bezugssystem des Befragten, innerhalb dessen seine Äußerungen und Handlungsvorschläge zu deuten sind. Dies geschieht durch die komparative Analyse. Für die Rekonstruktion hat die Kontrastabbildung bestimmter Positionen eine essenzielle Bedeutung.⁶²⁶ Auch in diesem Analyseschritt wird auf die Frage nach dem Wahrheits- und Realitätsgehalt verzichtet.⁶²⁷

Dem Aspekt der komparativen Analyse, also dem Vergleich mit anderen Fällen, kommt bei dieser Analysemethode eine entscheidende Rolle zu, denn erst im Vergleich mit einem anderen Fall werden Spezifika der einen Forschungsperson deutlich sichtbar. Folglich bedient sich die Methode bereits in diesem zweiten Schritt eines negativen oder positiven Kontrastes, des sogenannten Gegenhorizonts innerhalb einer Forschungsgruppe oder außerhalb der Population. Ein Gegenhorizont wird in diesem inhaltlichen Kontext als ein andersgearteter Vergleichshintergrund verstanden.⁶²⁸ Durch das Aufspannen von Gegenhorizonten werden die anfänglichen Orientierungsmuster bzw. -rahmen ausdrucksstärker. Neben Gegenhorizonten anderer Befragten bildet auch das handlungspraktische Wissen des Forschers oder des Interpretierenden einen Vergleichshorizont.⁶²⁹ An dieser Stelle darf auch eine Explikation der formalen Struktur nicht fehlen.⁶³⁰ Diese Herangehensweise wird auch in wissenschaftlicher Terminologie das komparatistische Prinzip genannt.

Nicht nur aus den inhaltlichen Aspekten der Texte lassen sich Rekonstruktionen herausarbeiten, sondern auch der Verlauf eines Interviews oder einer Diskussion selbst eröffnet Chancen der Rekonstruktion. Die Orientierungen innerhalb einer Forschungsgruppe können

⁶²³ Bohnsack (2010, S. 135).

⁶²⁴ Bohnsack (2010, S. 137).

⁶²⁵ Vgl. Bohnsack (2010, S. 64).

⁶²⁶ Vgl. Bohnsack (2010, S. 38).

⁶²⁷ Vgl. Bohnsack (2010, S. 38).

⁶²⁸ Vgl. Bohnsack (2010, S. 136 ff.).

⁶²⁹ Vgl. Bohnsack (2010, S. 137 ff.).

⁶³⁰ Vgl. Bohnsack (2010, S. 138).

nach inkludierenden Modi erfolgen, d. h. parallel, antithetisch oder univok, oder nach exkludierenden Modi, d. h. oppositionell oder divergent.⁶³¹

In der Anwendung der dokumentarischen Methode in der Forschungspraxis zeigt sich, dass es effektiver ist, einen Wechsel zwischen den ersten beiden Arbeitsschritten zu vollziehen, als diese tatsächlich nacheinander abzuarbeiten.

Diskursbeschreibung/Fallbeschreibung

„Nachdem der Diskursverlauf im Zuge der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation in seine Komponenten zergliedert worden ist, wird in der sog. Diskursbeschreibung all dies wieder zusammengesetzt und eingebunden in eine Art Nacherzählung des Diskursverlaufs.“⁶³²

Die Wiedergabe erfolgt zum einen inhaltlich und zum anderen formal als zusammenhängender Text, der den gesamten Charakter des Gesagten wiedergibt. Mit diesem Arbeitsschritt startet die Vermittlung der Erkenntnisse der Interpretation an die Öffentlichkeit. Bei der Formulierung ist darauf zu achten, dass die Öffentlichkeit anders als der Interpret die beiden vorherigen Arbeitsschritte nicht vollzogen hat und auch keinerlei Transkriptionen kennt. Es gilt nun, die nicht wissende Öffentlichkeit mit einer vermittelnden Darstellung, einer Zusammenfassung und einer Verdichtung der Informationen zu informieren.⁶³³ Um der Fallbeschreibung Lebendigkeit zu geben, sollten passende Transkriptionszitate die Deskription nicht nur als Beleg, sondern als Illustration, unterstützen.⁶³⁴ In diesem Kontext gilt es auch, eine positive und negative Stoffauswahl zu treffen. Es geht hingegen nicht darum, neue Interpretationserkenntnisse zu produzieren.

Dieser Analyseschritt ist der zentrale für eine qualitative Studie.

Typenbildung

An die Diskursbeschreibung schließt sich dann der nächste Schritt, die „Ausformulierung von Typiken, die sich dann zu einer Typologie ergänzen,“⁶³⁵ an. Hierbei haben die Fälle die Funktion von Dokumenten, die als Exempel fungieren, um Typiken zu generieren. Der Gesamtcharakter der Fälle spielt hier eine untergeordnete Rolle oder bildet nicht den obersten Bezugspunkt.

„Im Zuge der Typenbildung, der Generierung einer Typik, werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existenziellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits.“⁶³⁶

⁶³¹ Vgl. Przyborski (2004), zit. nach Naumann (2008).

⁶³² Bohnsack (2010, S. 51 und S. 139).

⁶³³ Vgl. Bohnsack (2010, S. 51).

⁶³⁴ Vgl. Bohnsack (2010, S. 140-141).

⁶³⁵ Bohnsack (2010, S. 51).

⁶³⁶ Bohnsack (2010, S. 141).

Die Validität ist umso besser, wenn an den jeweiligen Fällen auch noch andere Typiken eruiert werden können und je detaillierter der Fall innerhalb einer Typengruppe eingeordnet werden kann.⁶³⁷

Für die Forschungspraxis hat sich herauskristallisiert, dass der Prozess der Typenbildung nur dann sinnvoll ist, wenn eine größere Fallanzahl bearbeitet wurde. Es ist außerdem zu beachten, dass die Typenbildung eine Abstrahierung der einzelnen Fälle darstellt und schlussendlich danach eine differenzierende Beschreibung von Einzelfällen nicht mehr möglich ist.

8.4.3.3 Anmerkungen zur praktischen Umsetzung der Methode

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass sich die Analyse der Studie zwar an der dokumentarischen Methode orientiert, allerdings die Methode den verfügbaren Rahmenbedingungen angepasst werden musste. Es wurden lediglich die für die Arbeit relevanten Bearbeitungs- und Interpretationshilfen genutzt und in abgewandelter Form angewendet.

Eine zentrale Herausforderung im Kontext der Forschungspraxis besteht darin, die Analyse der einzelnen Interviews mit den jeweiligen Besonderheiten auch in den fallübergreifenden Zusammenhang einzuordnen und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuwählen. Da es keinerlei Patentrezept für diese Herausforderung gibt, musste im Zuge der konkreten Untersuchung ein eigener Umgangsmodus für diese Anforderung eruiert werden.

Für den ersten Auswertungsschritt (vgl. hierzu den digitalen Anhang Ordner „Interviewanalyse Schritt 1“) wird jedes einzelne Interview in die entsprechenden Frageabschnitte aufgeteilt, indem bei der Formatierung entsprechende Kommentare gesetzt werden. Im Anschluss daran werden die inhaltlich relevanten Aspekte jedes Interviews, ohne den Sinngehalt zu abstrahieren, zunächst in einem Worddokument (vgl. hierzu den digitalen Anhang Ordner „Interviewanalyse Schritt 2“) und anschließend in einer Exceltabelle zusammengetragen (vgl. hierzu den digitalen Anhang Ordner „Interviewanalyse Schritt 3 Dokument 3a“). Dies erfolgt in Anlehnung an den ersten Analyseschritt der dokumentarischen Methode. Dadurch erfolgt eine erste Aufgliederung in Sinnabschnitte, sodass eine erste Orientierung im Text möglich ist. Im zweiten Schritt werden, in Anlehnung an die reflektierende Interpretation, aus den Ergebnissen der ersten Phase inhaltlich abstrahierende Keywords (vgl. hierzu den digitalen Anhang Ordner „Interviewanalyse Schritt 3 Dokument 3b“) für jede Antwort formuliert, die in der Exceltabelle ergänzt werden. In der vorliegenden Arbeit werden innerhalb der reflektierenden Interpretationsphase einerseits die verschiedenen Horizonte der Befragten sowie eigenes handlungspraktisches Wissen genutzt, um die Konturen deutlich zu machen. Da die Untersuchung auf einzelnen Interviews basiert und

⁶³⁷ Vgl. Bohnsack (2010, S. 143).

Gruppendiskussionen kein Bestandteil sind, kann an dieser Stelle kein Diskursverlauf dargestellt, sondern nur der Verlauf der einzelnen Interviews betrachtet werden.

Die Fallbeschreibung erfolgt horizontal über die gesamte Forschungspopulation bezogen auf die einzelnen Fragen; am Anfang erfolgt zur ersten Orientierung und zum Kennenlernen der Stichprobe die vertikale Analyse. In der Arbeit wird die formale Analyse bewusst von der inhaltlichen Betrachtung getrennt, da die inhaltlichen Komponenten eine größere Relevanz für die Arbeit haben.

Das Forschungsanliegen eignet sich aufgrund der geringen Anzahl an Interviews nicht für den vierten Schritt der Typenbildung. Deshalb implementiert die Arbeit im dritten Schritt Kontrastinterviews.

8.5 Formale Interviewanalyse

8.5.1 Anzahl der konzipierten und gestellten Fragen

Die Forschungspopulation umfasst insgesamt neun Lehrkräfte aus dem Forschungsfeld der kaufmännischen Berliner Berufsschulen. Unter den Befragten sind vier männliche und fünf weibliche Lehrkräfte. Der Interviewleitfragen besteht aus elf Mini-Szenarien mit jeweils spezifizierenden Unterfragen. Insgesamt ergeben sich so 46 mögliche Fragestellungen, sodass sich für die gesamte Stichprobe 414 Antwortmöglichkeiten ergeben. Im Laufe der einzelnen Interviews wurde hingegen flexibel auf den Befragten reagiert, sodass die real gestellte Anzahl an Fragen vom Maximum abweicht. Insgesamt wurden der Population 314 Fragen gestellt. Im digitalen Anhang (Anzahl der gestellten Fragen; siehe digitaler Anhang Ordner „Formale Interviewanalyse“) können die Auswahl sowie die Anzahl der Fragen, die den einzelnen Befragten gestellt wurden, abgelesen werden. Um einen Überblick zu geben, wird an dieser Stelle in Tab. 48 ein komprimierter Auszug angefügt.

	BS/2/07	LS/2/01	KM/2/03	TH/2/02	IF/2/01	FF/1/01	CE/1/04	SS/1/11	BK/1/06	Fragen- anzahl
Summe	37	38	35	34	36	38	34	31	31	314

Tab. 48: Verteilung der Anzahl der gestellten Fragen in der Forschungspopulation
(Quelle: eigene Darstellung)

Jene Fragen, die von weniger als fünf Befragten beantwortet wurden, sind nicht so aussagestark wie die Fragen, die von allen neun Befragten beantwortet wurden. Demzufolge werden die Erkenntnisse der Vollständigkeit halber zwar erwähnt, aber die Relevanz für die gesamte Stichprobe muss jeweils durch Querprüfungen mit anderen Fragen, die einen ähnlichen inhaltlichen Kontext haben, überprüft werden. (Vgl. Tab. 47; zur Anzahl der gestellten Fragen siehe digitaler Anhang Ordner „Formale Interviewanalyse“ Dokument 1)

8.5.2 Dauer der Interviews und Anzahl der gesprochenen Wörter

Die Gesamtdauer der Interviews variiert sehr stark von rund 17 Minuten bis rund 32 Minuten, wie aus der Tab. 49 ersichtlich wird. Der Redeanteil der Befragten ist relativ gleich verteilt. Bis auf zwei Ausnahmen war der Redeanteil der Befragten im Schnitt zwischen rund 62% bis hin zu knapp 73%. Aus diesen Zahlen lässt sich für die Rolle der Interviewerin eine gewisse Konstanz im Interviewverhalten ablesen.

	insgesamt	BS/2/07	MW	insgesamt	LS/2/01	MW	insgesamt	KM/2/03	MW
Dauer	00:32:25	00:21:50	00:10:35	00:25:15	00:17:38	00:07:37	00:24:03	00:16:01	00:08:02
Prozent	100	66,7	33,3	100	69,1	30,9	100	66,6	33,4
	insgesamt	TH/2/02	MW	insgesamt	IF/2/01	MW	insgesamt	FF/1/01	MW
Dauer	00:26:26	00:16:42	00:09:44	00:23:21	00:14:38	00:08:43	00:32:21	00:22:21	00:10:00
Prozent	100	62,5	37,5	100	62	38	100	68,9	31,1
	insgesamt	CE/1/04	MW	insgesamt	SS/1/11	MW	insgesamt	BK/1/06	MW
Dauer	00:30:25	00:22:06	00:08:19	00:16:58	00:10:28	00:06:30	00:24:19	00:17:12	00:07:07
Prozent	100	72,9	27,1	100	62	38	100	70,8	29,2

Tab. 49: Redeanteile während der Interviews
(Quelle: eigene Darstellung)

Neben den gesamten Redezeiten wird im digitalen Anhang im Ordner „Formale Interviewanalyse“ im Dokument 2 und 3 auch für alle Interviews eine differenzierte Gliederung der Redeanteile nach Zeit beigefügt. Daraus sind Erkenntnisse in Bezug auf die persönliche Relevanz der Frage für jeden einzelnen Befragten abzulesen. Aus diesen Zeitangaben können dann innerhalb der Forschungspopulation die Kernpunkte identifiziert werden, die besonderen Gesprächsbedarf auslösten. Hierzu werden alle Antworten, die eine Dauer von mindestens 50 Sekunden und mehr hatten, herausgezogen. In der nachstehenden Tab. 50 werden die Kernergebnisse vorgestellt.

Frage	Inhalt	Anzahl der gestellten Fragen	Antworten > 50 Sekunden	Grad der Relevanz für die Forschungspopulation
M1a3	Positive Schülermerkmale	9	1	Wichtig, aber die Population hat klare Vorstellungen
M1a4	Weitere positive Faktoren	9	2	Wichtig, aber die Population hat klare Vorstellungen
M1b1	Begrenzende Schülermerkmale	9	3	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M1b2	Weitere begrenzende Faktoren	9	3	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M2a	Sind Schüler heterogen?	9	1	Der Befragte versteht die Frage nicht, daher lange Redezeit, somit kein Indiz für besondere Relevanz

M2b1	Beispiele für Heterogenität	9	5	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M3a1-a3	Gut im Griff habe ich ...	9	6	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M3a4	Emotionales Zurechtkommen mit Heterogenität	9	1	Die Frage ist im Gesamtkontext wichtig, die Dauer der Antworten gibt keinen weiteren Aufschluss, da der Befragte über sich persönlich und die Wahl der Klasse spricht, alle anderen haben klare Gedanken hierzu
M3a5	Vermittlung des Lernstoffes bei Heterogenität	9	2	Die Frage ist im Gesamtkontext wichtig, allerdings gibt die Dauer der Antworten keinen weiteren Aufschluss
M3b1	Probleme mit Heterogenität	9	4	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M4la1	Merkmale von Heterogenität	9	4	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M5la1-a3	Gefühle bei guter Vorbereitung	9	1	Die Lehrkraft schildert persönliche Betroffenheit und Sorgen, alle anderen sind ganz optimistisch
M5lb1-b5	Gefühle bei unzureichender Vorbereitung	9	1	Die Lehrkraft schildert nur ausführlich, dass sie keine Bedenken hat, also kein Indiz für besondere Relevanz
M6la	Auf was achten Sie zu Unterrichtsbeginn	9	1	Die Lehrkraft schildert nur ausführlich, was sie tut, also kein Indiz für besondere Relevanz
M6llc1-c3	Auswirkungen unruhiger Schüler auf die Lehrkräfte	9	1	Die Lehrkraft schildert nur ausführlich, was sie tut, also kein Indiz für besondere Relevanz
M7la	Lehrerteams, welche Vorschläge haben Sie	9	3	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M7lb	Was können Sie tun, um besser mit Heterogenität zurechtkommen	9	3	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M7lc-e	Was kann FB, ABT-L, SL tun, um Sie zu unterstützen	9	5	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M8la1-a2	Brauchen heterogene Klassen mehr Zeit in der Vorbereitung	9	3	Die Lehrkräfte schildern ausführlich, wie die Unterrichtsvorbereitung aussieht, aber kein Indiz für besondere Relevanz
M8lla	Worauf achten Sie zu Unterrichtsbeginn hauptsächlich	9	1	Die Lehrkraft schildert nur ausführlich, was sie tut, also kein Indiz für besondere Relevanz

M9Ia1	Heterogenität = Belastung	9	3	Wichtig, die Lehrkräfte haben einen erhöhten Redebedarf
M9 III a1-a5	Emotionen bei der Vorstellung, im nächsten Schuljahr eine heterogene Klasse unterrichten zu müssen	9	1	Die Lehrkraft schildert nur ausführlich, was sie empfindet, also kein Indiz für besondere Relevanz
M10Ia	Auswahl aus fünf Stundenplanalternativen	9	2	Die Lehrkräfte brauchen länger zur Auswahl, kein Indiz für besondere Relevanz
M10IIa	In welchen Klassen die Lehrkräfte am liebsten unterrichten würden	9	1	Die Lehrkraft schildert nur ausführlich, was sie empfindet, also kein Indiz für besondere Relevanz

Tab. 50: Frage-Antwort-Struktur für Fragen mit Antworten > 50 Sek.
(Quelle: eigene Darstellung, vgl. hierzu im digitalen Anhang im Ordner
„Formale Interviewanalyse“ Dokument 2 und 3)

Werden die Antworten, die mehr als 50 Sekunden umfassen, näher betrachtet, so sind folgende Aspekte auffällig:

- Die in der Tab. 50 grün hinterlegten Fragen haben für das weitere Forschungsvorhaben eine besondere Bedeutung. Als erstes sind die positiven wie auch begrenzenden Schülermerkmale zu nennen, sowie weitere positive oder negative Faktoren, die ein erfolgreiches Unterrichten und Lernen determinieren. Bereits hier geht es um Schülervarianzen und um Ausstattungs- sowie Organisationsfragen in der Schule, die von den Lehrkräften mit Beispielen illustriert und visualisiert werden. Außerdem werden Probleme von den Lehrkräften im Kontext mit Heterogenität und Merkmale für Heterogenität ausführlich beschrieben. Zudem besteht sichtlich ein Gesprächsbedarf darüber, welche Lösungsansätze es für die Heterogenitätsdebatte gibt und wie sich Fachbereichs-, Abteilungs- und Schulleitung einbringen können. Schlussendlich wird auch die Belastungsfrage von den Befragten gerne dazu genutzt, ihre aktuelle Situation ausführlich zu schildern.

In der Zusammenfassung: Die Relevanz des hier verfolgten Forschungskerns,

- die Frage, ob Heterogenität im unterrichtlichen Alltag ebenso verstanden wird wie in der Wissenschaft,
- welche Heterogenitätsdimensionen im unterrichtlichen Alltag anzutreffen sind,
- ob von heterogenen Schülerstrukturen Belastungsmomente und Probleme ausgelöst werden,

- welche Lösungsstrategien aktuell im unterrichtlichen Alltag angewendet werden,
 - welche weiterführenden Lösungen und Unterstützungen von den Lehrkräften gewünscht werden und
 - welche Professionalität eine Lehrkraft für den produktiven Umgang benötigt,
- wird durch die Stichprobenpopulation und deren Bedürfnisse, verstärkt über diese Themen und Fragen zu sprechen, eindeutig bestätigt.

Des Weiteren ist es den Lehrkräften wichtig darzustellen, was bei ihnen im Unterricht gut funktioniert. Dies kann als ein Versuch betrachtet werden, ihre Professionalität zu zeigen.

- Die in der Tab. 50 gelb hinterlegten Fragen haben für die gesamte Analyse eine hohe Bedeutung, obwohl nur eine bzw. zwei befragte Lehrkräfte länger als 50 Sekunden gesprochen haben. Allerdings muss auch angemerkt werden, dass die vorgegebene Fragestruktur auch nicht auf längere Erläuterungen angelegt ist, und somit kann nicht mit langen Antworten gerechnet werden.
- Die in der Tab. 50 lachsfarbig hinterlegten Fragen führen zwar zu einem erhöhten Redeanteil mindestens einer Lehrkraft, allerdings wird in diesen Fällen immer die persönliche Betroffenheit oder Umgangsweise ausführlich beschrieben, sodass die Fragen zwar im gesamten Kontext zur Komplettierung der Eindrücke eine Rolle spielen, allerdings stellt der Redeanteil kein Indiz für eine populationsspezifische Wichtigkeit dar.

In der Tab. 50 (vgl. hierzu im digitalen Anhang im Ordner „Formale Interviewanalyse“ Dokument 2 und 3) wird einzeln für jeden Befragten aufgezeigt, wie viele Wörter er für die Beantwortung jeder Frage genutzt hat und welchen Anteil diese an seiner Gesamtwörterzahl haben. Gemeinsam mit der Antwortdauer wird noch einmal deutlich, welche Thematiken für die Stichprobenpopulation von besonderer Bedeutung sind. Die oben genannten Themen werden auch hier bestätigt.

8.5.3 Beendigungsformate – formal versus künstlich

Ein wichtiger Indikator, um Rückschlüsse über die Antwortstruktur und das Vorliegen von Unsicherheiten, Unwissenheiten oder Desinteresse in Interviews ziehen zu können oder aber auch selbst reflektierend festzustellen, dass die Frage ungeeignet ist, ist das jeweilige Beendigungsformat. Eine besondere Schwierigkeit bei der Analyse dieses Punktes liegt

darin, dass die Interviewerin nun in der Funktion der Interpretierenden sinnvolle Indizien für einen künstlichen Abbruch finden muss. Letztendlich können drei künstliche Abbruchformen identifiziert werden:

- Der Befragte weicht bewusst der Frage aus.
- Der Befragte weicht unbewusst der Frage aus.
- Der Befragte missversteht die Frage und antwortet ohne Bezug zur Frage.

Nach diesen Kriterien werden dann in Tab. 51 (vgl. im digitalen Anhang im Ordner „Formale Interviewanalyse“ Dokument 4) formale und künstliche Abbrüche identifiziert. Von den insgesamt 314 Fragen wurden 42 Fragen künstlich durch den Befragten abgebrochen, das entspricht ca. 13,4%. Außerdem fällt auf, dass bei bestimmten Befragten der Anteil an künstlichen Abbrüchen höher ist als bei anderen, wie Tab. 51 zeigt.

	BS/2/07	K	LS/2/01	K	KM/2/03	K	TH/2/02	K	IF/2/01	K	FF/1/01	K	CE/1/04	K	SS/1/11	K	BK/1/06	K
Summe der Fragen	37	6	39	2	35	2	34	7	36	0	38	9	34	7	31	4	31	5

K= Anzahl der künstlichen Abbrüche

Tab. 51: Anzahl der künstlichen Abbrüche durch die Befragten

(Quelle: eigene Darstellung)

Um ein gewisses Ranking der Abbrüche zu generieren, wird davon ausgegangen, dass bei mehr als 30% künstlicher Abbrüche bei einer Frage eine detaillierte Betrachtung sinnvoll ist.

	Inhalt der Frage	ins.	F ⁶³⁸	F in %	K ⁶³⁹	K in %	
M1a1		9	9	100,00	0	0,00	Okay
M1a2		7	6	85,71	1	14,29	Okay
M1a3		9	9	100,00	0	0,00	Okay
M1a4		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M1b1		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M1b2		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M1c1		4	4	100,00	0	0,00	Okay
M1c2		1	1	100,00	0	0,00	Okay
M2a		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M2b1		8	8	100,00	0	0,00	Okay
M2b2		1	1	100,00	0	0,00	Okay
M3a1-a3		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M3a4		9	9	100,00	0	0,00	Okay

⁶³⁸ F=Formales Ende der Frage.

⁶³⁹ K=Künstlicher Abbruch.

M3a5		9	7	77,78	2	22,22	Okay
M3b1		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M3b2	Welches Problem ist am ausgeprägtesten im Umgang mit Heterogenität?	1	0	0,00	1	100,00	Achtung
M3b3		1	1	100,00	0	0,00	Okay
M4Ia		9	7	77,78	2	22,22	Okay
M4IIb		7	5	71,43	2	28,57	Okay
M5I a1-a3		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M5IIb1-b5		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M6 vorab		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M6Ia		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M6II b1-b3		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M6IIc1-c3		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M7Ia	Es sollen Lehrerteams gebildet werden, was schlagen Sie dem Team zur besseren Förderung vor?	9	6	66,67	3	33,33	Achtung
M7Ib		7	6	85,71	1	14,29	Okay
M7Ic-e		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M8Ia1-a2		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M8Ia3		1	1	100,00	0	0,00	Okay
M8IIa		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M8IIb		9	7	77,78	2	22,22	Okay
M9Ia1		9	9	100,00	0	0,00	Okay
M9Ia4		1	1	100,00	0	0,00	Okay
M9IIa1		9	7	77,78	2	22,22	Okay
M9IIa2	Was müssten Sie selbst ändern, damit Heterogenität aus Ihrer Sicht zu einer Chance wird?	6	3	50,00	3	50,00	Achtung
M9IIa3	Was müsste sich ändern, damit Heterogenität aus Ihrer Sicht zu einer Chance wird?	2	0	0,00	2	100,00	Achtung
M9IIa4	Was müsste die Schule ändern, damit Heterogenität aus Ihrer Sicht zu einer Chance wird?	3	2	66,67	1	33,33	Achtung

M9IIa1-a5		9	9	100,00	0	0,00	Okay
M10 Ia		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M10Ib		6	5	83,33	1	16,67	Okay
M10Ic		2	2	100,00	0	0,00	Okay
M10IIa		9	7	77,78	2	22,22	Okay
M11a		9	8	88,89	1	11,11	Okay
M11b1		3	3	100,00	0	0,00	Okay
M11b2		1	1	100,00	0	0,00	Okay
Summe		314	271	86,31	43	13,69	

Tab. 52: Überblick über die künstlichen Abbrüche nach Fragen
(Quelle: eigene Darstellung)

Aus Tab. 52 wird deutlich, dass bei insgesamt fünf Fragen ein detaillierter Blick erforderlich ist. Die Frage M3b2 spielt trotz eines prozentualen Abbruchsanteils von 100% eine untergeordnete Rolle, da diese Frage nur einmal gestellt wurde und daher für den Erkenntnisgewinn keine Relevanz beanspruchen kann.

Bemerkenswert ist, dass bei der Frage nach Bildung von Lehrerteams ein Drittel einen künstlichen Abbruch erzeugt hat. Aus den Antworten lässt sich interpretieren, dass zumindest eine Lehrkraft, nämlich TH/2/02, schlechte Erfahrungen mit anderen Lehrkräften und deren kollegialem Verhalten gemacht hat. Bei den beiden anderen Befragten BS/2/07 und KM/2/03 stellt sich heraus, dass sie sich gedanklich beide nicht auf das Experiment Lehrerteam einlassen.

Auffällig ist, dass es bei Fragen, die mit Veränderungen bezüglich des Transfers von Heterogenität als Belastung zu Heterogenität als Chance zu tun haben, vermehrt zu künstlichen Abbrüchen gekommen ist.

Die Frage an die Lehrkräfte, was sie selbst oder andere tun könnten, damit Heterogenität zur Chance wird, ist der Fragekomplex mit den meisten künstlichen Abbrüchen. Die Antwortstruktur der Befragten ist in der Tendenz ähnlich und bezieht sich meist auf Schülermotivation. Es scheint allerdings hier gerade die Hilf- und Perspektivlosigkeit der Lehrkräfte zutage zu treten, da sie sich selbst diesem großen Problem nicht gewachsen fühlen. Eine natürliche Reaktion darauf ist es, dieser Frage auszuweichen und die Frage möglichst schnell zu verlassen, da keine persönliche Lösung existiert.

Die Betrachtung der künstlichen Abbrüche ist ein weiterer Beweis dafür, dass das Forschungsanliegen für den unterrichtlichen Alltag benötigt wird, denn den Lehrkräften müssen Perspektiven, Hilfen und Lösungen aufgezeigt werden, die Heterogenität zur Chance machen und gleichzeitig die Lehrerpersönlichkeit nicht überfordern.

Gerade für die Frage M9IIa3 gilt, dass die Befragten mit der Frage nicht zurechtkamen. Bei einem wiederholten Einsatz des Leitfadens sollte diese Frage überarbeitet werden, denn es ist davon auszugehen, dass hier die Schwierigkeiten nicht durch die Befragten, sondern durch die Konzeption entstanden sind.

Gerade die Lehrkraft FF/1/01 hat bei der Frage M9IIa4 geantwortet, dass sich nichts verändern kann, da der Lehrerberuf nun einmal so ist, wie er ist. Ein konstruktives Nachdenken und kritisches Hinterfragen der aktuellen Thematik erfolgte hier nicht, da sie ohne nachzudenken sagt, dass ihr nichts einfällt.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die künstlichen Abbrüche lediglich einen Anteil von 13,69% ausmachen, eine Quote, die für einen gut konstruierten Leitfaden und für gute Rahmenbedingungen für das Interview spricht.

8.6 Heterogenitäten der Berliner Berufsschüler aus Lehrersicht – Eine qualitative Interviewanalyse

8.6.1 Vertikale Analyse der Einzelinterviews

Die Analyse der Interviews beginnt mit der vertikalen Analyse der Einzelinterviews.⁶⁴⁰ Durch diesen ersten Schritt soll zunächst die Stichprobenpopulation individuell vorgestellt werden, indem zentrale Aussagen der interviewten Lehrkräfte zusammengefasst werden, um anschließend eine Zuordnung zu einem der vier Verhaltensmuster nach Schaarschmidt (2005) vornehmen zu können. Diese Typisierung soll als Erleichterung dienen, um sich bei der in Abschnitt 8.6.2 anschließenden horizontalen Analyse der Mini-Szenarien leichter orientieren zu können und die einzelnen Aussagen besser in einen Gesamtzusammenhang einordnen zu können.

Lehrkraft BS/2/07

Die Lehrkraft BS/2/07 unterrichtet an einem kaufmännischen Berliner OSZ Verkäuferinnen und Verkäufer. Sie klassifiziert ihre Schülerschaft als heterogen. Die Schüler unterscheiden sich ihrer Meinung nach besonders hinsichtlich Herkunft, Geschlecht, sozialer und familiärer Unterschiede bzw. Probleme, Sozialverhalten und Leistung. Die Faktoren, die einen erfolgreichen Lernprozess positiv bzw. negativ determinieren, sind ihrer Ansicht nach die Leistungsbereitschaft, der eigene Wille bzw. die persönliche Einstellung, das Sozialver-

⁶⁴⁰ Vgl. den digitalen Anhang Ordner „Interviewanalyse Schritt 1 bis 3“.

halten, die Klassenführung, die Unterrichtsatmosphäre sowie Unterrichtszeit, Ruhe und Aufmerksamkeit der Schüler etc. Bei unterdurchschnittlicher Ausprägung einzelner oder mehrerer Faktoren wird der Prozess negativ beeinflusst oder gar blockiert. Sie ordnet dem eigenen Willen in negativer wie auch in positiver Hinsicht die größte Bedeutung für den Lernprozess zu.

Aus ihrer Sicht funktioniert in ihrem Unterricht der Frontalunterricht gut, da sie das Gefühl hat, dass die Schüler besonders positiv auf ein Geführtwerden reagieren. Sie beobachtet im eigenen Unterricht des Weiteren, dass Gruppenarbeit nur partiell funktioniert. Kurzum, sie präferiert lehrerzentrierte Sozialformen, in denen sie die klare Steuerung und Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen behält.

Emotional kommt diese Lehrkraft sehr gut mit den heterogenen Strukturen zurecht, allerdings verschlechtert sich die Einschätzung, wenn es um die Vermittlung von Lerninhalten geht. In diesem Bereich sieht sie für sich selbst die Schwierigkeit, eine heterogene Schülerschaft angesichts deren Leistungsunterschieden einerseits nicht zu überfordern bzw. andererseits nicht zu unterfordern.

Im Prozess der Unterrichtsvorbereitung beschäftigt die Lehrkraft besonders die Frage, ob sie allen Schülern gleichermaßen mit ihrer Struktur der Inhalte gerecht werden kann. Die Tatsache, dass sie sich gut auf den Unterricht vorbereitet hat, kann die Unsicherheit, ob sie allen gerecht wird, nur bedingt beeinflussen. Sollte sie einmal nicht gut vorbereitet in einen Unterricht gehen müssen, würde sie sich die stärksten Schüler zum Partner machen, indem sie Teamteaching in Form von Partner- oder Gruppenarbeit initiiert.

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde beobachtet sie besonders die Blicke und die Lernatmosphäre in einer Klasse. Außerdem schaut sie, ob die Arbeitsmaterialien vorhanden sind und die Unterrichtsaufzeichnungen entsprechend erfolgt sind. Stellt sich dann heraus, dass sich die Klasse gut auf den Unterricht vorbereitet hat, löst dies bei ihr Freude aus und sie reagiert mit lobendem Verhalten. Ist die Klasse hingegen sehr unruhig, geht sie davon aus, dass sie Ordnung in die Klasse bringen muss, um eine förderliche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.

In einem potenziellen Lehrerteam würde sie dazu raten, die jeweiligen Lerntypen zu diagnostizieren und dann entsprechend der Schülerbedarfe zu fördern. Unabhängig vom Team denkt sie, dass sie mittels Binnendifferenzierung noch besser mit Heterogenität umgehen könnte, allerdings fehlen ihr dafür die Kraft und die Zeit. Aktuell findet Binnendifferenzierung z. T. spontan bei der Unterrichtsvorbereitung statt, ist allerdings kein explizites Vorhaben. Der Schwerpunkt ihrer Vorbereitung liegt auf der Methodik, obwohl sie eigentlich den Frontalunterricht präferiert.

Aus ihrer Sicht könnte der Fachbereich die Teambildung weiter vorantreiben und die Schulleitung kleinere Klassen bzw. Teilungsunterricht einrichten, um so Entlastungsmomente zu schaffen.

Manchmal empfindet sie Heterogenität als Belastung, aber nicht immer. Die Belastungsmomente sind abhängig vom Schülerverhalten. Wenn das Schülerverhalten einen empfundenen Normalzustand übersteigt, wird es zur Belastung. Damit aus den Schülervarianzen Chancen für die Gruppen und die Lehrkraft werden, müssen ihrer Meinung nach die Klasse und die Lehrkraft ein Team sein, in dem Stärken und Schwächen offen angesprochen werden können. Ein weiterer Aspekt, der dazu führen würde, Heterogenität als Chance zu nutzen, wäre eine schulpolitische Reduzierung der Pflichtstundenzahl, damit mehr Zeit für die individuelle Beratung der Schüler vorhanden wäre.

Wenn die Lehrkraft die Wahl zwischen fünf differenten Stundenplanansätzen hätte, würde sie sich für einen Unterricht im Gymnasium, in der BOS und/oder in der FOS entscheiden ohne Ermäßigungsstunden. Dürfte sie sich den Plan komplett selbst zusammenstellen, dann würde sie in der zweijährigen FOS unterrichten, weil die Schüler dort noch sehr formbar sind, in der BOS, weil dort ein entsprechendes Leistungsniveau vorherrscht, und im dualen Bereich, den sie als Entspannung zu den beiden anderen Bildungsgängen sieht. Wünschenswert wären für sie ruhige Klassenräume mit Materialien, damit sich der Organisationsaufwand reduziert.

Aus den Ausführungen und den Erkenntnissen über die vier Verhaltensmuster nach Schaarschmidt (2005) lassen sich deutliche Indizien dafür finden, dass die Lehrkraft BS/2/07 vermehrt Ausprägungen des Musters G und des Musters S aufweist.⁶⁴¹

Lehrkraft LS/2/01

Die Lehrkraft LS/2/01 arbeitet an einem kaufmännischen OSZ in Berlin und schätzt ihre Schülerschaft als heterogen ein. Sie hat klare Vorstellungen davon, was für sie heterogene Schülerschaft bedeutet und welche Faktoren den Lernprozess determinieren. Merkmale, die für sie Heterogenität ausmachen, sind u. a. Leistungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit, Sozialverhalten, Migrationshintergrund, Sprachkompetenz und soziale Differenzen. Um besonders erfolgreich zu sein, benötigt man ihrer Meinung nach Disziplin, Sprachkompetenz, gutes Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit, funktionsfähiges Klassenmanagement, klare Strukturen und Lernkooperationen.

Ihrer Meinung nach gelingt es ihr besonders gut, die Klasse zu einem Team zu formen, allerdings ist die Disziplin ein wackliger Punkt in ihrem Unterrichtsgeschehen.

Mit heterogener Schülerschaft kommt sie emotional gut, manchmal sogar sehr gut zurecht. Die Vermittlung von Lerninhalten bei dieser Klientel gelingt nur befriedigend. Besondere

⁶⁴¹ Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

Probleme bereitet ihr die Tatsache, dass es noch kein abgestimmtes Konzept mit den Betrieben und Bildungsträgern für den Umgang mit schwierigen Schülern gibt. Außerdem empfindet sie die personelle Ausstattung als nicht ausreichend und aufgrund der fehlenden personellen Ressourcen ist ihrer Ansicht nach die Unterstützung ungenügend.

Wenn die Lehrkraft gut vorbereitet in den Unterricht geht, ist sie entspannt und freut sich auf den Unterricht. Auch unvorbereitet in einen Unterricht zu gehen, löst keinerlei Belastungsmomente aus, sondern wird routiniert erledigt, denn für sie steht die Menschlichkeit im Umgang mit Schülern mehr im Vordergrund als die inhaltlichen Aspekte.

Besonders wichtig ist für sie zu Unterrichtsbeginn die Stimmung in der Klasse sowie die aktuelle Emotionslage der Schüler. Zudem ist ihr Ziel, durch Differenzierung allen gerecht zu werden. Sollten die Schüler auf den Unterricht vorbereitet sein und ruhig wirken, ist sie überrascht und würdigt dieses Verhalten mit Lob. Bei gegensätzlichem Verhalten wird sie zunächst sehr ruhig, wartet erst einmal ab, wie sich die Situation weiterentwickelt, und setzt nonverbale Impulse. Sie hat in ihren Klassen eine sogenannte Willkommenskultur implementiert, um mit regelmäßigen Ritualen für eine gute Unterrichtsatmosphäre zu sorgen. Sollte die Schule zur Entlastung Lehrerteams bilden, wäre für sie essenziell, die Unterrichtsinhalte abzustimmen und ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen. Um selbst noch besser mit heterogenen Schülern umzugehen, wäre es für sie vorstellbar, entsprechende Fortbildungen zu besuchen. Aus ihrer Sicht könnte die Schule durch Doppelsteckungen Entlastungsmomente schaffen.

Grundsätzlich empfindet sie dennoch Heterogenität als Bereicherung und Chance, aber nicht als Belastung. Ob sie Schülervarianzen bisher erfolgreich nutzt, kann sie nicht sagen, aber sie versucht es zumindest. Damit die Erfolgchance erhöht wird, muss sie aber ihrer Meinung nach die Schülermotivation und die Schüleraktivierung nachhaltig fördern. In der Vergangenheit hat sie die Erfahrung gemacht, dass sie gut mit heterogenen Klassen umgehen kann.

Hätte sie die Wahl zwischen mehreren Stundenplanalternativen, würde sich diese Lehrkraft für den Unterricht in heterogenen Berufsschulklassen mit niedrigem fachlichem Niveau entscheiden, und die drei Ermäßigungsstunden würde sie dann in die Betreuung der Schüler und die Nachsorge investieren. Vergleicht man die Ist-Situation ihres Stundenplans mit der Wunschsituation, so fällt auf, dass diese identisch sind und sie sehr zufrieden ist mit dem, was sie aktuell macht. Somit verwundert es nicht, dass ihr der Lehrerberuf Spaß macht.

Trotzdem wünscht sie sich, dass die Schüler mehr Aufmerksamkeit zeigen und ein höheres Konzentrationspotenzial haben.

Nach der Analyse des Interviews und der Zusammenfassung der Aussagen wird deutlich, dass die Lehrkraft LS/2/01 eindeutige Merkmalsübereinstimmungen mit dem Muster G nach Schaarschmidt (2005)⁶⁴² besitzt.

Lehrkraft KM/2/03

Die Lehrkraft KM/2/03 unterrichtet an einem kaufmännischen OSZ im dualen Bereich und in der einjährigen OBF. Sie beschreibt ihre Schülerschaft als heterogen. Gerade auch im Vergleich zwischen dualen Auszubildenden und Schülern in der OBF stellt sie einen besonders großen Unterschied im Bereich der Vorbildung bzw. des Vorwissens fest. Eine heterogene Lerngruppe differenziert sich für sie durch das Alter, die Leistungsbereitschaft, die Herkunft, die Motivation und die Lernbiografie. Daraus wird ersichtlich, dass sie für sich eine klare Vorstellung hat, was Heterogenität bedeutet.

Aus ihrer Sicht ist es für einen erfolgreichen Lernprozess notwendig, dass die Schüler motiviert und leistungsbereit sind, die schulischen Vorerfahrungen positiv waren und die Gruppendynamik in der Klasse stimmt. Außerdem tangieren ihrer Meinung nach auch die Biografie und die Lernbiografie die aktuellen Lernprozesse. Zusätzlich stellt sich in diesem Interview heraus, dass für die Lehrkraft der Unterrichtszeitpunkt Einfluss auf das erfolgreiche Lernen und Lehren besitzt, da die Schüler in der Regel morgens aufmerksamer sind als in den letzten Unterrichtsstunden. Zudem berichtet sie, dass sie sich meistens nur um das mittlere Niveau kümmert, da sie schnell aufgibt, wenn die Differenzen im Bereich der Leistungsbereitschaft und der Leistungsfähigkeit zu groß sind. Negativ determinieren aus ihrer Sicht Konzentrationsschwächen der Schüler und eine mangelnde Leistungsbereitschaft den Lernerfolg. Es versteht sich aus ihrer Perspektive von selbst, dass natürlich auch das private Umfeld und die Geschehnisse dort sowie der Druck im jeweiligen Ausbildungsbetrieb den täglichen Unterrichtsprozess mit beeinflussen. Exempel zur Deskription von Heterogenität kommen bei dieser Lehrkraft zumeist aus dem Bereich der sprachlichen Differenzen, da sie eine klassische Sprachenlehrkraft ist.

Auffällig ist außerdem, dass die Lehrkraft Vorurteile gegenüber ihren Schülern hat, denn sie beschreibt, dass sie Leute wie ihre Schüler in ihrem normalen Leben nie kennenlernen würde; sie seien besonders einfältig. Zusätzlich beschreibt sie auch das Äußere der Schüler, insbesondere den Kleidungsstil, als besonders unangemessen.

Dennoch ist sie der Ansicht, dass sie und die Schüler eine gute Beziehungsebene zueinander und die Schüler viel Spaß in ihrem Unterricht haben; sie setzt häufig auch Rollenspiele zur aktiven Kommunikationsübung ein. Gleichzeitig erzeugt sie ihrer Meinung nach einen gewissen Leistungsstandard in den Klassen.

⁶⁴² Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

Emotional kommt sie mit diesen vorliegenden Strukturen in den heterogenen Lerngruppen gut zurecht. Die Vermittlung der Lerninhalte vollzieht sich hingegen sehr schwankend.

Eine Schwierigkeit, die sich im Umgang mit Heterogenität für sie eröffnet, ist, dass jeder Schüler ein anderes Anforderungsniveau sowie andere Aufgabenformate benötigt. Bei fehlender Differenzierung sieht sie, dass schnell Unter- und Überforderungen in ihren Lerngruppen vorliegen. Ein weiteres Problem ist für sie die differente Bewertung der Leistungszuwächse im Kontext des eingangs diagnostizierten Niveaus, denn ihr fehlen klare Richtlinien hierzu.

Selbst unter der Bedingung, dass sie sich gut zu Hause auf den Unterricht vorbereitet hat, kann sie nicht einschätzen, ob das Unterrichtskonzept funktioniert. Vielfach hat sie festgestellt, dass ein Unterricht mit einem hohen Vorbereitungsaufwand gescheitert ist und hingegen Stunden mit einem geringen Vorbereitungsaufwand gut funktioniert haben. Ohne Vorbereitung in eine Unterrichtsstunde zu gehen, macht ihr nichts aus, denn das gehört ihrer Ansicht nach zur Professionalität dazu.

Zu Beginn des Unterrichts achtet sie darauf, ob die Schüler müde oder kaputt sind, wie deren Stimmungslage ist, ob sie aufmerksam oder mit anderen Dingen wie z. B. Smartphones beschäftigt sind. Zudem achtet sie sehr stark auf Formalien und das Sozialverhalten. Interessanterweise beschreibt sie hier, dass sie sich nicht für die Äußerlichkeiten ihrer Schüler interessiert, da dies für die Lehrkraft nicht von Interesse sei, obwohl sie sich vorher über den Kleidungsstil ihrer Schüler mokiert hat.

Bemerkt sie zu Beginn des Unterrichts, dass die Schüler aufmerksam und vorbereitet sind, löst es bei ihr Freude aus. Ist das gegenteilige Verhalten der Fall, dann ödet sie dies stark an.

Sollte sie zur Entlastung in einem Lehrerteam eingesetzt werden, würde sie dem Team zur Förderung der Schüler raten, zu einer differenzierten Ist-Analyse des aktuellen Leistungsstands sowie zur Sondierung deren Interessenlagen.

Sie selbst könnte besser mit Heterogenität umgehen, indem sie die Schüler mehr motiviert und ihre Erlebnisse, auch nichtschulischer Art, aktiver in den Unterricht einbaut.

Der Fachbereich sollte in der bestehenden Arbeitsgruppe „Binnendifferenzierung“ einen Materialpool für das Kollegium erstellen. Außerdem beklagt diese Lehrkraft, dass die Koordination des Lernfeldunterrichts zwischen den einzelnen Fächern sehr zu wünschen übrig lässt und sie sich dort einen aktiveren Einsatz der Abteilungsleitung wünscht. Grundsätzlich sollte die Schulleitung weiterhin aktiv die Schulentwicklungsarbeit fortsetzen; allerdings fällt ihr auf, dass die Veränderungen häufig im Kollegium auf Widerstand treffen, sodass sie sich von ihren Kollegen eine Reflexion der eigenen Rolle wünschen würde.

Auf eine differenzierte Unterrichtsvorbereitung für die einzelnen Niveaustufen verzichtet sie. Sie macht eine klassische Vorbereitung, gegebenenfalls entwickelt sich spontan eine

Differenzierungsoption. Ansonsten wird nur für die Verkürzerklassen dahingehend differenziert, dass die Schüler mehr Inhalte je Unterrichtsstunde durch zusätzliche Übungen erhalten.

Grundsätzlich empfindet sie Heterogenität teilweise als Belastung und zum Teil als Bereicherung. Die Empfindung ist abhängig vom Grad der wahrgenommenen Heterogenität. Ist ein bestimmter Heterogenitätsgrad überschritten, wird dies für sie zur Belastung, obwohl sie insgesamt Schülervarianzen auch eine bereichernde Wirkung zuschreibt. Von dieser gegenseitigen Befruchtung kann sie in ihrem Unterricht profitieren. Deshalb ist es für sie auch jederzeit möglich, eine Klasse mit heterogenen Strukturen zu unterrichten. Das gehört zu ihrer Professionalität dazu.

Damit Heterogenität als Chance wahrgenommen wird, hält sie es für notwendig, dass der Akzeptanzgrad von Vielfalt in der Schule höher wird und dass auf die klassischen Klausuren zugunsten von Projektunterricht verzichtet wird. Dadurch würde sich der Bewertungsdruck auf die Lehrkraft reduzieren.

Bei der Auswahl der Stundenplanalternativen hat sie sich für heterogene Klassen mit niedrigem fachlichem Niveau sowie den drei Ermäßigungsstunden entschieden. Die Ermäßigungsstunden würde sie in Fortbildungen und die Unterrichtsvorbereitung investieren. Bei freier Wahl der Stunden würde sie gerne in dualen Klassen unterrichten und hierbei einen wöchentlichen anstatt des aktuellen 14-tägigen Unterrichtszyklus bevorzugen.

Abschließend äußert sie den Wunsch, dass eine vorherrschende Starrheit in ihrem OSZ aufhört, mehr auf die Schüler und deren Bedürfnisse gehört wird und die Lehrkräfte ihr Rollenverständnis kritisch hinterfragen.

Folgt man den vier Verhaltensmustern von Schaarschmidt (2005),⁶⁴³ dann gehört diese Lehrkraft zum Verhaltensmuster S.

Lehrkraft TH/2/02

Die Lehrkraft TH/2/02 wird vermehrt in der dualen Ausbildung eingesetzt. Das Unterrichten in den Klassen macht ihr sehr viel Spaß und sie hat dort auch gerne die Klassenleitung inne. Aus ihrer Sicht ist es für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss notwendig, dass die Schüler Leistungsbereitschaft zeigen, aktiv mitarbeiten und kollegial miteinander umgehen. Zusätzlich muss die Lehrkraft als wichtiger Bestandteil des Unterrichtsprozesses motiviert sein und mit Begeisterung unterrichten. Begrenzt wird das erfolgreiche Lernen insbesondere durch Konzentrationsschwächen der Schüler, fehlendes Vorwissen und fehlende Leistungsbereitschaft sowie einen überfrachteten Rahmenlehrplan, der zudem noch sehr praxisfern ist.

⁶⁴³ Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

Aus der Antwort auf die Frage, ob ihre Schülerschaft heterogen sei, wurde deutlich, dass sie als einzige interviewte Lehrkraft Schwierigkeiten hatte, Heterogenität in ihren Klassen zu identifizieren. Als erste Reaktion zählte sie dann mit Unsicherheit unterschiedliche Bildungsabschlüsse auf. Am Ende entschied sie sich dennoch dafür, dass die Schüler innerhalb eines Berufes nicht heterogen sind. Auf weiteres Nachfragen, welche Aspekte sich verstärken müssten, damit es sich um heterogene Klassen handeln würde, benannte sie allerdings klassische Heterogenitätsdimensionen wie Vorwissen, Motivation, Lernstil, Leistungsstand, Leistungsbereitschaft usw.

In homogenen Klassen geht sie davon aus, dass sie gut motivieren und den Unterricht steuern kann, sodass am Ende auch sehr viel Unterrichtsstoff vermittelt wird.

Sehr interessant ist, dass sie trotz anfänglich unklarer Vorstellung, was Heterogenität eigentlich ist, davon ausgeht, dass sie emotional nur ausreichend mit Schülervarianzen zurechtkommen würde. Das heißt, die Vielfalt löst in ihr negative Empfindungen aus, denn sie beschreibt weiter, dass sie sich ihren Frust nicht anmerken lassen würde. Bei der Frage, wie gut sie mit Homogenität zurechtkommt, erfolgt hingegen sofort die Antwort „gut“. Auch im Kontext mit der Vermittlung des Lernstoffs ergibt sich ein ähnliches Bild. Sie geht davon aus, dass Inhalte bei heterogenen Strukturen außen vor blieben. Als größtes Problem für das erfolgreiche Unterrichten in heterogenen Lerngruppen sieht sie ihre eigene Motivation, die deutlich reduziert wäre. Zudem vermutet sie, dass sie zum Teil in solchen Klassenkonstellationen verzweifeln würde.

In der Situation, dass sie gut vorbereitet in den Unterricht geht, beschäftigt sie, dass sie alle Schüler gleichermaßen auf die Prüfung vorbereiten muss. Automatisch beachtet sie deshalb gute Schüler weniger und fördert Schwache intensiver, damit am Ende alle das notwendige Niveau erreicht haben. Sie hat nur dann ein gutes Gefühl, wenn die schwächeren Schüler ebenfalls erfolgreich sind. Sie beachtet an dieser Stelle nicht das Time-Achievement-Equality-Dilemma. Bei der Vorstellung, einmal unvorbereitet in den Unterricht gehen zu müssen, fühlt sich diese Lehrkraft sehr unwohl, denn sie möchte mindestens eine Unterrichtsstunde weiter sein als die Schüler.

Zu Unterrichtsbeginn achtet sie darauf, dass die Schüler ihr Aufmerksamkeit entgegen bringen. Sollte dies nicht von Anfang an der Fall sein, dann reagiert sie mit einem entsprechenden Impuls. Sind die Schüler von Anfang an aufmerksam und vorbereitet, löst dies Freude bei ihr aus, allerdings hält sie dieses Verhalten bei homogenen Schülergruppen für Normalität. Sollte das gleiche Bild in einer heterogenen Klasse der Fall sein, so würde sie anfänglich überrascht sein, aber dann das Verhalten loben, damit es sich auch für die Zukunft festigt. Sollte es hingegen unruhig in den Klassen sein und die Schüler nicht vorbereitet sein, würde sie lieber nur 60 Minuten anstatt 90 Minuten unterrichten, da sie 90 Minuten als viel zu lang empfindet. Deshalb löst sie aktuell das Problem so, dass sie im

Unterricht auch über Privates und Arbeitsprobleme mit den Schülern spricht oder andere individuelle Pausen einbaut.

Beim Thema Lehrerteam berichtet die Lehrkraft von ihren Erfahrungen mit Kollegen und stellt fest, dass diese nur sehr selten bereit sind, Unterrichtsmaterialien zu teilen, da sie Angst vor der Fehleranalyse ihrer Kollegen haben. Folglich würde sie einen regen Materialaustausch im Lehrerteam anregen.

Um selbst besser mit Heterogenität zurechtzukommen, sieht sie es als essenziell an, neben dem methodischen und materiellen Austausch einen intensiven Erfahrungsaustausch mit den Kollegen über die Klasse zu führen.

Vom Fachbereich erwartet sie, dass die entsprechenden Methoden zur Berücksichtigung der Schülervielfalt zusammengestellt werden. Von der Abteilungsleitung fühlt sie sich hingegen gut unterstützt. Idealerweise sollte die Schulleitung die Klassen nach Vorwissen zusammenstellen. Sie reflektiert aber auch im gleichen Atemzug, dass dies aufgrund der Berufssparte, die sie unterrichtet, sehr schwierig wäre und zudem die Noten auf einem Zeugnis auch nicht das einzige Kriterium sein können.

Die Vorbereitungszeit für eine Unterrichtsstunde in heterogenen Klassen schätzt sie für sich als höher ein, da sie hierbei mehr Eventualitäten berücksichtigen muss, als dies bei homogenen Klassen der Fall ist. Außerdem nutzt sie dann noch ergänzende Beispiele, die auf einem niedrigeren Niveau angesiedelt sind.

Bevor der Unterricht beginnt, versucht die Lehrkraft zunächst die Aufmerksamkeit der Klasse zu gewinnen. Anschließend achtet sie darauf, dass der Sprechanteil der Schüler möglichst höher ist als der der Lehrkraft. Äußerlichkeiten der Schüler sind für sie nicht relevant.

Eine Chance sieht sie durchaus bei heterogenen Klassengemeinschaften, wenn die Leistungsschwachen mit den Leistungsstarken kooperieren, allerdings findet sie das Unterrichten in homogenen Lerngruppen weiterhin angenehmer.

Ein wenig Belastung empfindet sie schon, denn je länger Lehrkräfte unterrichten, desto schwieriger wird der Umgang mit Heterogenität. Sie stumpfen ihrer Ansicht nach mit den Dienstjahren ab, sodass die anfängliche Euphorie zum Zeitpunkt des Berufsstarts weg ist und das Unterrichten zum Alltagsgeschäft einer Lehrkraft wird. Damit sich diese belastende Situation entschärft, sucht sie in heterogenen Klassen trotz der Vielfalt nach Gemeinsamkeiten.

Vonseiten der Schule müsste zum chancenreicheren Unterrichten in heterogenen Gruppen die Klassenfrequenz reduziert und zudem noch der stoffliche Umfang der Rahmenlehrpläne ausgedünnt werden.

Die Vorstellung, eine heterogene Klasse zu übernehmen, löst bei ihr keine Panik aus. Sie wartet erst einmal ab, wie hoch der Heterogenitätsgrad in der neuen Klasse ist, und hat klare Vorstellungen davon, wie sie die Heterogenität bewältigt.

Es verwundert nicht, dass sich gerade diese Lehrkraft bei der Auswahl der Stundenplanalternativen für homogene Schülerschaft mit einem niedrigen fachlichen Niveau entscheidet. Als Begründung für das niedrige fachliche Niveau führt sie den Wunsch an, die Schüler zu motivieren. Damit sie gerne in heterogenen Klassen unterrichten würde, müsste sie eine reduzierte Pflichtstundenzahl erhalten, und sie benötigt mehr Zeit pro Unterrichtsfach, damit sie nicht unter Zeitdruck gerät. Einen Wunschplan hat sie hingegen nicht, da ihrer Ansicht nach nicht die Heterogenität der Klasse ausschlaggebend ist, ob sie dort gerne oder weniger gerne unterrichtet, sondern die Sympathie zwischen Lehrkraft und Klasse.

Als abschließenden Wunsch äußert sie eine Qualitätssteigerung in den allgemeinbildenden Schulen.

Diese Lehrkraft gehört den Verhaltensmustern nach Schaarschmidt (2005) folgend zum Muster S.⁶⁴⁴

Lehrkraft IF/2/01

Die Lehrkraft IF/2/01 hat Klassenleitungen im dualen Berufsschulbereich inne. Sie hat ganz klare Vorstellungen über Erfolgs- und Misserfolgsfaktoren für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf. Als essenzielle Erfolgsgrößen benennt sie Leistungsbereitschaft, Motivation, Engagement und Interesse an der Ausbildung sowie persönliche Disziplin. Außerdem sind ihrer Meinung nach auch die täglichen Verfassungen von Lehrkräften und Schülern sowie das Vorhandensein von Unterrichtsmaterialien in den Unterrichtsstunden Determinanten eines erfolgreichen Lernprozesses. Als Misserfolgsgroßen benennt sie Schuldistanz, fehlende Leistungsbereitschaft sowie fehlende Disziplin, eingeschränkte Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit, schlechte Lernatmosphäre und falsch konzipierte Aufgabenformate durch die Lehrkraft.

Ihre Schülerklientel ist für sie heterogen. Die Schüler unterscheiden sich im Hinblick auf die Vorbildung, die Kompetenz, die Leistungsfähigkeit, auf Sozialverhalten und soziale Problemlagen sowie Betriebszugehörigkeiten.

Aus ihrer Sicht funktioniert in ihrem Unterricht besonders gut die Umsetzung der Klassenregeln im Rahmen eines tragfähigen Konzeptes des Klassenmanagements. Zusätzlich hat sie nur sehr selten Disziplinprobleme in den Klassen.

Emotional und auch bei der Stoffvermittlung kommt sie mit heterogenen Schülerstrukturen gut bis befriedigend zurecht. Für einen erfolgreichen Lernprozess sieht sie als größtes Problem die unterschiedlichen Vorbildungen der Schüler, die es auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen gilt. Unlösbar ist für sie dieses Problem auch nicht, aber es kostet ihrer Ansicht nach sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler viel Zeit und Kraft.

⁶⁴⁴ Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

Mit einer guten Unterrichtsvorbereitung hat sie keinerlei Bedenken, in den Unterricht zu gehen. Sie fühlt sich selbstsicher und hat Lust, den Inhalt zu vermitteln, denn Unterrichten macht ihr sehr viel Freude. Mit spontanem Unterrichten assoziiert sie hingegen eher schlechte Emotionszustände. Es kommen bei ihr Zweifel auf, ob sie die 90 Minuten durchhält, und sie ist unsicher, ob sie alle Fragen fachlich korrekt beantworten kann.

Zum Anfang einer Stunde ist es ihr wichtig, dass die Schüler aufmerksam sind und dies auch mit einer ihr zugewandten Körperhaltung signalisieren. Zusätzlich kontrolliert sie das Vorhandensein der Unterrichtsmaterialien sorgfältig. Äußerlichkeiten der Schüler spielen für sie keine Rolle.

Schüler, die vorbereitet und erwartungsvoll in den Unterricht kommen, lösen positive Gefühle wie Freude und Lust auf das gemeinsame Arbeiten mit der Klasse aus. Ein gegenteiliges Verhalten der Schüler verursacht großes Entsetzen und wird als Unterrichtsstörung empfunden. Nach eigenen Beschreibungen würde sie sofort nach den Ursachen für solch ein unschönes Verhalten suchen.

Als Mitwirkende in einem Lehrerteam, das zur besseren Förderung der Schüler gebildet werden würde, schlägt sie Binnendifferenzierung bezogen auf den Inhalt, die Materialien und die Methoden vor. Die praktische Realisierbarkeit der Binnendifferenzierung schätzt sie jedoch als sehr schwierig ein.

Sie persönlich kann sich vorstellen, besser mit heterogenen Strukturen zurechtzukommen, indem sie leistungsstarke und leistungsschwache Schüler in den diversen Unterrichtsphasen und Sozialformen durchmischt.

Seitens der Schulleitung wäre ihrer Meinung nach eine Klassenbildung nach Leistungsstand wünschenswert, wobei sie auch hier anmerkt, dass dies praktisch nur sehr schwer zu realisieren ist. Zusätzlich sollten Schüler, die durch die Abschlussprüfung gefallen sind, in einer extra Wiederholerklasse beschult werden.

Bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt sie die unterschiedlichen Schülerniveaus nicht, sondern nimmt gegebenenfalls ein zusätzliches Arbeitsblatt mit, falls jemand einmal früher fertig ist.

Grundsätzlich ist für sie eine heterogene Schülerklientel sowohl Belastung als auch Herausforderung. Der Aussage „Vielfalt ist auch eine Chance“ stimmt sie dennoch vollständig zu. Um diese Chance auch wirklich nutzen zu können, würde sie die Schüler stärker aktivieren und einbinden und gemeinsam mit den Schülern analysieren, wie sie effektiver lernen können. Die Übernahme einer heterogenen Klasse löst bei ihr weder positive noch negative Emotionen aus.

Bei der Wahl der Stundenplanalternative entscheidet sie sich für eine heterogene Klientel mit einem hohen fachlichen Niveau, da für sie Heterogenität eine Chance ist und ihr das hohe Niveau mehr Spaß macht, weil man schneller im Stoff vorankommt. Die Ermäßigungs-

stunden wären für sie super, denn dann könnte sie diese in die Unterrichtsvor- und Nachbereitung investieren.

Ihr aktueller Stundenplan entspricht genau ihren Vorstellungen, sodass sie sehr zufrieden ist. Für die Zukunft wünscht sie sich einerseits, dass keine weiteren Stundenerhöhungen verabschiedet werden, und andererseits, dass die Schüler bessere Verhaltens- und Umgangsformen mitbringen.

Bei einem Vergleich der Ausführungen zu den Verhaltensmustern nach Schaarschmidt (2005)⁶⁴⁵ und den Aussagen der Lehrkraft IF/2/01, sind viele Übereinstimmungen mit dem Muster G festzustellen.

Lehrkraft FF/1/01

Die befragte Lehrkraft FF/1/01 ist einerseits im dualen Berufsschulbereich und andererseits in der Abendschule eingesetzt. Sie kann eindeutige Merkmale benennen, die einen Lernerfolg begünstigen oder begrenzen. Besonders positiv beeinflussen ihrer Meinung nach das Alter, die Vorbildung und die Motivation sowie die Beratungen mit den Sozialarbeitern der Schule und die Lernortkooperation einen erfolgreichen Lernprozess. Fehlen hingegen die Leistungsbereitschaft, die Konzentrations- und Kommunikationsfähigkeit und sind die Lernatmosphäre, die Ausstattung und die Raumstruktur schlecht, beeinflussen diese Aspekte den Lernprozess negativ.

In ihrem täglichen Unterrichtsalltag hat sie es mit heterogenen Klassen zu tun, die sich gerade im Hinblick auf das Alter und die Vorbildung sowie Herkunft bzw. Migrationshintergrund unterscheiden. Emotional betrachtet kommt sie mit solch einer Klientel gut zurecht. Bei der Vermittlung von Lerninhalten in solchen Lerngruppen besteht bei ihr die Tendenz zur Mitte, sodass sie bei einigen Schülern schnell an ihre Grenzen gerät und sich dann bevorzugt um die kümmert, die etwas lernen wollen. Die anderen werden aufgrund ihrer Schwerfälligkeit nicht berücksichtigt. Eine besondere Schwierigkeit im Umgang mit diesen Schülern ist, dass sie keine Motivation und keine Disziplin besitzen und somit den Lernfortschritt blockieren. Das stellt das größte Hindernis für die Lehrkraft FF/1/01 dar.

Trotz dieser Aussage findet sie, dass in ihrem Unterricht die Schüler grundsätzlich die Regeln befolgen und sie Disziplin und Ruhe in die Klasse bekommt. Des Weiteren ist sie der Ansicht, dass sie eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung aufbauen und einen Teamgedanken in der Klassengemeinschaft etablieren kann. Um die Disziplin nachhaltig in den Klassen zu erhalten, sollten ihrer Meinung nach alle Lehrkräfte einer Klasse immer am „gleichen Strang“ ziehen und die gleichen Regeln vereinbaren, da die Klassen ansonsten die Lehrkräfte gegeneinander ausspielen.

⁶⁴⁵ Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

Mit einer guten Unterrichtsvorbereitung fühlt sie sich sicher und freut sich auf die Stunde, die sie geplant hat. Allerdings gibt sie auch offen zu, dass sie sich eigentlich im Vorfeld wenig Gedanken macht. Deshalb verwundert es auch nicht, dass sie bei einer spontanen Vertretung, bei der keine Vorbereitungszeit besteht, keinerlei Bedenken hat. Denn ihr Plan ist, dass alle Schüler den gleichen Stoff oder Auftrag erhalten, sich die Schüler gegenseitig unterstützen; die Schüler, die nach kurzer Zeit bereits fertig sind, werden entweder als Helfer für Mitschüler aktiv in den Erarbeitungsprozess eingebunden oder erhalten weitere Aufgaben.

Wenn sie in eine Klasse geht, macht sie zu Beginn der Stunde erst einmal gar nichts, sondern lässt die Schüler einfach das weitermachen, was sie gerade tun. Nachdem sie sich einigermaßen beruhigt haben, widmet sie sich den Formalien und spricht gegebenenfalls einige Schüler gezielt an. Sollten die Schüler anders als von ihr erwartet bereits ruhig und aufmerksam im Klassenraum sitzen, löst dies Freude und Stolz aus. Dennoch versucht sie sofort im Gespräch zu ergründen, warum diese veränderte Situation eingetreten ist. Ist die Klasse unruhig und unvorbereitet, dann ärgert sie sich massiv und reagiert entsprechend. Leider erfolgte keine weitere Erläuterung hierzu.

Nachdem der Unterricht erst einmal begonnen hat, achtet sie eigentlich nur darauf, ob die Schüler ihr die notwendige Aufmerksamkeit schenken.

Im Rahmen eines Lehrerteams zur besseren Förderung heterogener Lerngruppen würde sie zunächst keinerlei Vorschläge oder Ideen einbringen. Erst wenn sie gefragt werden würde, würde sie dem Team raten, Binnendifferenzierung nach Inhalten, Methodik und Material anzuwenden.

Ihrer Ansicht nach könnte sie deutlich bessere Arbeitsmaterialien konzipieren, die die einzelnen Leistungsniveaus der Schüler berücksichtigen. Die Schulleitung könnte sich ihrer Meinung nach für eine Unterrichtszeitverkürzung einsetzen, da sich die meisten Schüler keine 90 Minuten auf ein Fach konzentrieren können.

Während der Unterrichtsvorbereitung investiert sie nach eigenen Angaben nur für die Klassen mehr Zeit, die aktuell am SPAS-Projekt⁶⁴⁶ teilnehmen, indem sie mehrere Aufgabenblätter erstellt.

Sie empfindet Heterogenität als eine große Beanspruchung, dennoch mag sie die Vielfalt ihrer Schüler sehr gerne. Aber die Beanspruchung kann manchmal auch zu einer Herausforderung werden, die sie dann belastet, sodass sie Heterogenität eher nicht als Chance sieht. Sie nimmt diese Strukturen als Begleiterscheinung des Lehrerberufs hin. Deshalb verwundert es auch nicht, dass sie einer Übernahme einer neuen heterogenen Klasse emotionslos gegenübersteht, da dies der Beruf einfach so mit sich bringt. Würde es jedoch

⁶⁴⁶ SPAS = Integrierte Sprachförderung an beruflichen Schulen in Berlin.

homogene Klassen geben und die Vielfalt bliebe aus, würde sie sehr traurig sein, denn sie mag die Vielfalt.

Bei der Stundenplanauswahl entscheidet sie sich für die Alternative, bei der sie homogene Klassen mit hohem fachlichem Niveau in der Berufsschule unterrichtet. Sie benötigt den Unterricht im dualen Bereich als Ausgleich zur Abendschule. Ohne den Unterricht in der klassischen Berufsschule würde die Abendschule sie zu sehr belasten.

Ihr momentaner Stundenplan ist ihrem Wunschstundenplan sehr nahe. Das einzige, was sie sich ergänzend wünschen würde, wäre ein freier Tag und kein Unterricht im ersten Block.

Als abschließenden Wunsch äußert sie, dass sie selbst gerne ernster in den Unterricht gehen möchte. Dort versucht sie, ihr Bestes zu geben, was ihrer Meinung nach aber nur manchmal gelingt.

Die Lehrkraft FF/1/01 zeigt Merkmale und Verhaltensweisen, die auf das Muster S nach Schaarschmidt (2005) hindeuten.⁶⁴⁷

Lehrkraft CE/1/04

Die Lehrkraft CE/1/04 ist wie alle befragten Lehrkräfte auch im dualen Berufsschulbereich eingesetzt. Sie unterscheidet sich dennoch stark von allen anderen Befragten. Gleich zu Beginn des Interviews hat sie mitgeteilt, dass sie deutliche Schwierigkeiten mit einer Klasse hat, die sie zudem auch noch in zwei Unterrichtsfächern unterrichtet. Die Klasse unterscheidet sich ihrer Ansicht nach von anderen Lerngruppen insbesondere durch eine Vielzahl von Bildungsträgerschülern, die zum einen ein schwieriges Sozialverhalten aufweisen und ein geringes Sprachvermögen besitzen und zum anderen aus ihrer Sicht gescheiterte Existenzen sind. An dieser Stelle wird erstmalig ein Vorurteil der Lehrkraft gegenüber Bildungsträgerschülern deutlich. Ihre gesamten Klassen empfindet die Lehrkraft als sehr heterogen. Sie hat auch eine klare Vorstellung davon, was Heterogenität bedeutet. Die Schüler haben einerseits hohe Fehlzeiten, ein geringes Selbstwertgefühl gepaart mit Selbstüberschätzung, eine geringe Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, ein geringes Kompetenzniveau. Andererseits führen sie sich ihrer Ansicht nach trotzdem im Unterricht unmöglich auf. Darunter leidet die Lehrkraft emotional besonders stark. Die einzige Rücken- deckung, die sie empfindet, erhält sie von Kollegen und der Abteilungsleitung. Ansonsten würde es ihr emotional noch schlechter gehen.

In Hinblick auf die Vermittlung der Inhalte wird das Bild ihrer Ansicht nach nur bedingt besser. Sie ist sehr enttäuscht und traurig darüber, dass die Schüler aufgrund der Perspektivlosigkeit nicht lernen wollen und deshalb muss sie bereits mit 50% des zu vermittelnden Stoffes glücklich sein. Aus diesen Worten wird besondere Frustration und Trauer deutlich.

⁶⁴⁷ Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

Es ergeben sich aufgrund der vorliegenden Struktur deutliche Schwierigkeiten für den erfolgreichen Unterricht in solchen Klassen für sie. Sie kämpft nach eigenen Worten gegen verhaltensauffällige Schüler an, führt lästige Diskussionen mit Schülern, die eigentlich ihrer Meinung nach längst gekündigt werden müssten und ist schlussendlich täglich mit den Nerven am Ende.

Auf die Frage, was bei ihr im Unterricht besonders gut funktioniert, gibt sie eine erschreckende Antwort. Sie ist der Meinung, dass bei ihr gar nichts mehr funktioniert, dass sie täglich in den Klassen verzagt und der Kampf mit den Schülern dazu führt, dass sie manchmal an dem zweifelt, was sie tut. Allerdings ergänzt sie nach erneutem Nachfragen, dass sie es gut findet, dass sie noch nicht endgültig aufgegeben hat, sondern sich jedes Mal erneut dieser schweren Herausforderung stellt. An dieser Stelle werden deutliche Überforderungserscheinungen erkennbar.

Merkmale, die einen Lernprozess fördern und erleichtern bzw. blockieren, benennt sie ohne weiteres Zögern. Ihrer Meinung nach gehören hierzu die persönliche Einstellung, die Leistungsbereitschaft, frühere Erfahrungen im privaten Umfeld sowie in der Schule, die Erziehung und das Elternhaus. Als negative Merkmale führt sie Perspektivlosigkeit, schlechte schulische Voraussetzungen, ungenügendes Sozialverhalten, defizitäre Sprach- und Lesekompetenz an. Ergänzend zählt sie nach Aufforderung auch Aspekte wie Klassengröße, Raumstruktur, Ausstattungsmerkmale und Unterrichtszeitpunkt auf, die nicht direkt etwas mit den Schülern selbst zu tun haben.

Wenn sie gut vorbereitet in den Unterricht geht, appelliert sie immer an sich selbst, dass sie ihre Stimme und ihre Tonlage ruhig halten soll und sich nicht aufregen möchte. Kurzum, sie beschwichtigt sich selbst regelmäßig, damit sie den Zustand ertragen kann. Zudem fragt sie sich trotz guter Vorbereitung, ob sie mit ihren Materialien und Methoden auch wirklich praktisch gut arbeiten kann. Auch an dieser Stelle werden Zweifel in ihrem Tun deutlich.

Sollte sie einmal unvorbereitet in den Unterricht gehen müssen, dann appelliert sie wieder an sich, dass sie das auch noch durchsteht.

Zu Beginn des Unterrichts achtet sie insbesondere darauf, ob die Arbeitsmaterialien, die die Schüler immer dabei haben sollen, vorliegen, ob die Schüler aufmerksam sind und ob die Schüler ihre privaten Gespräche einstellen und ihr Respekt entgegenbringen. Aus weiteren Aussagen wird deutlich, dass die Lehrkraft versucht, auf alles Mögliche zu achten, und dadurch vielen Stör- und Randgrößen, die eigentlich nebensächlich sind, eine höhere Bedeutung zumisst als nötig.

Sollte eine Klasse ruhig und aufmerksam auf den Unterrichtsbeginn warten, so würde dies bei ihr positive Emotionen verursachen. Sie beschreibt dies mit den Worten: „Naja, dann

blühe ich auf [...].“⁶⁴⁸ Bei gegenteiligem Verhalten hat sie auch schon den Unterricht abgebrochen, weil sie sich nicht anders zu helfen wusste.

In einem möglichen Lehrerteam zur besseren Förderung heterogener Schüler würde sie dazu raten, eng mit Sozialarbeitern, den Betrieben und Mediatorenteams zu kooperieren, sich also zusätzliche Unterstützung zu suchen.

Damit sie selbst besser mit Heterogenität zurechtkommt, findet sie es unerlässlich, Gespräche mit den Schülern zu führen. Allerdings benötigt sie dafür ebenfalls Unterstützung von außen und mehr Zeit, als ihr momentan zur Verfügung steht. In einigen Fällen schickt sie auffällige Schüler zu den Bildungsträgern, damit sie aus der Problemlage entkommt.

Von der Abteilungsleitung bekommt sie, wie bereits erwähnt, deutlichen Rückhalt, trotzdem sollte die Leitung noch enger mit den Betrieben oder Bildungsträgern kooperieren. Zusätzlich wünscht sie sich vermehrt Teilungsunterricht bei solchen Klassenstrukturen.

Bei der heimischen Unterrichtsvorbereitung macht sie sich regelmäßig darüber Gedanken, ob das Material zur Klasse passt und welche Aufgabenformate zu welchen Schülern passen. Interessant ist, dass sie einerseits Heterogenität als Belastung empfindet und andererseits Heterogenität manchmal auch beim gegenseitigen Austausch als Bereicherung wahrnimmt. Aus ihrer Sicht ist Heterogenität durchaus eine Chance, wenn die Rahmenbedingungen stimmen und die Schüler sich respektvoll verhalten. Sie könnte sich ebenfalls vorstellen, dass sie Heterogenität besser nutzen kann, indem sie die Klassen selbstständiger arbeiten lässt, den Unterricht abwechslungsreicher gestaltet und die Schüler stärker aktiviert.

Die Aussicht, dass sie eine neue heterogene Klasse übernehmen soll, führt zunächst nicht zu Panik, aber auch zu keiner sonderlichen Freude. Sie beschreibt ihren Gemütszustand als angespannt und hofft auf einen möglichst geringen Anteil an Bildungsträgerschülern.

Bei der Auswahl an Stundenplanalternativen trifft sie keine endgültige Entscheidung, sondern beschreibt, dass ihr Ermäßigungsstunden nicht wichtig sind und sie gerne in der FOS und im dualen Bereich unterrichten möchte. Diese Kombination stand allerdings nicht zur Auswahl. Bemerkenswerterweise sollte ihr Wunschstundenplan genau so sein, wie er aktuell auch ist.

Abschließend äußert sie den Wunsch, dass die Schüler ihr zukünftig mehr Respekt und ein wertschätzendes Verhalten entgegenbringen mögen.

Die Lehrkraft CE/1/04 weist deutliche Merkmalsausprägungen von Risikomuster A nach Schaarschmidt (2005)⁶⁴⁹ und einige wenige Indikatoren von Risikomuster B auf. Grundsätzlich ist diese Lehrkraft somit aus der gesamten Stichprobenpopulation diejenige, die das größte Belastungsempfinden äußert.

⁶⁴⁸ Vgl. Interview CE/1/04, S. 8, Zeile 10.

⁶⁴⁹ Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

Lehrkraft SS/1/11

Die Lehrkraft SS/1/11 ist in dualen Berufsschulklassen eingesetzt, die sie auch als heterogen empfindet. Heterogenität beschreibt sie als Unterschiedlichkeiten im Geschlecht, im Kompetenzportfolio und im Sozialverhalten. Emotional kommt sie mit diesen Strukturen sehr gut zurecht, sobald sich ein Vertrauensverhältnis zur Klasse aufgebaut hat. Die Vermittlung der Inhalte ist zwar schlechter als die emotionale Belastung, aber dennoch in einem guten Bereich. Außerdem sieht sie auch keinerlei Probleme oder Schwierigkeiten für ein erfolgreiches Unterrichten in heterogenen Klassen.

Als förderliche Größe für den Lernprozess führt sie Punkte wie Leistungsbereitschaft, Motivation und Wissensdrang, gutes Sozialverhalten, aber auch den Ausbildungsbetrieb an. Für Aspekte, die den erfolgreichen Prozess blockieren oder begrenzen können, benennt sie die Beispiele Selbstüberschätzung, unrealistische Selbstwahrnehmung gerade im Kontext des eigenen Leistungsstandes, fehlende Leistungsbereitschaft sowie die Bedingungen an der Schule und die Raumstruktur.

Nach ihrer Ansicht fördert sie in ihrem Unterricht besonders gut den Teambuildingsprozess, um anschließend die differenten Sozialformen im Unterricht einsetzen zu können. Die Tatsache, gut vorbereitet in einen Unterricht zu gehen, löst bei ihr Freude aus, da sie sehr gerne in die Klassen geht und unterrichtet. Wenn der Fall vorliegt, dass sie einmal unvorbereitet in eine Klasse gehen soll, ist das ihrer Meinung nach für sie kein Problem.

Zu Beginn des Unterrichts schaut sie sich immer ganz besonders die Gesichtsausdrücke ihrer Schüler an, weil sie aus diesen viel ablesen kann und die aktuelle Stimmungslage erkennt. Zudem ist es ihr sehr wichtig, dass die Schüler ihr Aufmerksamkeit entgegenbringen. Äußerlichkeiten der Schüler interessieren sie hingegen gar nicht.

Sollten die Schüler einmal vollständig ruhig und vorbereitet auf sie warten, so löst dies ein wenig Verunsicherung aus und sie fragt sich, was sie falsch gemacht hat. Zwar sind die Schüler grundsätzlich relativ ruhig, wenn sie in die Klasse kommt, aber die absolute Ruhe ist ihr doch suspekt, sodass sie etwas Lustiges erzählen würde, um zu spüren, dass die Schüler noch da sind. Dass Schüler vollständig unvorbereitet und total überdreht sind, hat sie noch nicht erlebt, glaubt aber, dass dies für sie ein komisches Gefühl wäre und sie erstmal die notwendige Arbeitsatmosphäre schaffen würde.

In einem Lehrerteam würde sie zur besseren Förderung dafür plädieren, zunächst das Reglement und die Ziele, die man mit der Klasse gemeinsam erreichen will, festzulegen. Im laufenden Unterrichtsprozess sollte ein regelmäßiger Informationsaustausch vonstatten gehen. Außerdem wäre es ihrer Ansicht nach sinnvoll, die Pflichtstundenzahl um zwei Stunden zu reduzieren und diese dann für die Schülerarbeit im Rahmen von Gesprächen etc. einzusetzen. An ihrem OSZ hat sie jedoch das Gefühl, dass die Abteilungsleitung versucht, entsprechende Freiräume zu schaffen.

Eine explizite Unterrichtsvorbereitung für heterogene Strukturen führt sie nicht durch, sie macht eine Standardvorbereitung und variiert dann mittels zusätzlicher Aufgaben oder lässt die Schüler den Unterricht mitgestalten.

Sie empfindet die Heterogenität nicht als Belastung, sondern als Bereicherung und Herausforderung und versucht, alle Niveaustufen im Unterricht zu fördern. Besonders gefällt ihr, dass die Schüler sich gegenseitig motivieren. Homogenere Strukturen, wie sie sie in der Zeit, als sie noch in einer Hauptschule unterrichtet hat, vorgefunden hat, findet sie hingegen demotivierend für alle Beteiligten. Heterogenität ist für sie eindeutig eine Chance, die sie auch vielfach im Unterricht nutzt. Die Übernahme einer Klasse mit heterogenen Strukturen löst in ihr Freude aus und sie verbindet damit eine Herausforderung sowie ein angenehmes Arbeiten.

Bei den vorgestellten Stundenplanvarianten hat sie keinerlei Präferenz. Einzige Bedingung ist, dass sie nicht im Gymnasium oder in der FOS und BOS unterrichten möchte. Mögliche Ermäßigungsstunden findet sie super und würde diese dann in speziell zugeschnittene Aufgabenformate investieren, denn aktuell fehlt ihr dafür die Zeit. Momentan profitiert sie ihrer Meinung nach aus ihrem Erfahrungsschatz. Sie würde lieber mit 20 Stunden an einer ISS⁶⁵⁰ arbeiten und sechs Stunden für die Schülerarbeit nutzen, um Gespräche und Beratungen anzubieten.

Für die Zukunft wünscht sie sich mehr Toleranz und Respekt der verschiedenen Persönlichkeiten, die in der Institution Schule zusammenarbeiten.

Die Lehrkraft SS/1/11 gehört den Verhaltensmustern nach Schaarschmidt (2005)⁶⁵¹ folgend zum Muster G.

Lehrkraft BK/1/06

Die Lehrkraft BK/1/06 ist in dualen Berufsschulklassen eingesetzt, denen sie auch Heterogenität bescheinigt. Sie hat klare Vorstellungen davon, was für sie Heterogenität bedeutet. Im Vordergrund stehen die Leistungsfähigkeit und die Leistungsbereitschaft. Allerdings äußert sie sich in diesem Kontext auch sehr negativ über ihre Schüler, denn sie sagt, dass ein Schüler stinkt und keinen Schulabschluss besitzt. Daraus lässt sich zwar eine weitere Heterogenitätsdimension ableiten, nämlich der schulische Abschluss, allerdings ist die Wortwahl als Lehrkraft nicht angemessen.

Emotional kommt sie mit einigen Klassen gar nicht zurecht, da sie vom Verhalten einiger Schüler massiv gekränkt ist. Dennoch möchte sie das nicht pauschalisieren, denn für sie ist es schwierig, diese Frage für gesamte Klassen zu beantworten, da sie mit einigen Schülern gut zurechtkommt. Auf die Frage, wie gut die Vermittlung des Stoffes funktioniert, kann sie ihrer Ansicht nach nicht antworten, weil sie dies individuell für jeden Schüler sagen müsste

⁶⁵⁰ Integrierte Sekundarschule.

⁶⁵¹ Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

und das geht nun einmal nicht. Das größte Problem für das erfolgreiche Unterrichten ist, dass sie in bestimmten Klassen einfach nicht gerne unterrichtet, somit ihre Motivation schlecht ist und sie sich teilweise sogar sehr unwohl fühlt.

Auf die Frage, welche Faktoren einen erfolgreichen Lernprozess determinieren, antwortet sie, dass diese Frage unmöglich zu beantworten ist, da sie zu kompliziert ist. Anschließend nennt sie dennoch Sprach- und Lesekompetenz, Sozialverhalten, familiären Hintergrund, persönliche Einstellungen, Konzentrationsfähigkeit sowie Lehrerverhalten, Unterrichtsausfall und Rahmenbedingungen. Zusätzlich sagt sie noch, dass sie massive Vorurteile einer Klasse gegenüber hat, da die Schüler innerhalb von zwei Jahren menschlich total verblödet sind und sie dort nicht mehr gerne unterrichtet, obwohl die Klasse anfänglich engagiert war.

In ihrem Unterricht funktioniert ihrer Ansicht nach gut, dass alle arbeiten und ihr zuhören und ein offenes, freundliches Klima herrscht, sodass das Arbeiten den Schülern Spaß macht. Selbstkritisch merkt sie an, dass leider die Schüler teilweise unter ihren Vorurteilen leiden.

Trotz einer guten Unterrichtsvorbereitung geht sie mit dem Gefühl der Ungewissheit in eine Klasse, denn sie weiß vorher nicht, ob das, was sie sich vorgenommen hat, auch gelingt. Auf die Frage, wie es sich anfühlt, unvorbereitet in den Unterricht zu gehen, sagt sie, dass dies bei ihr nie der Fall ist.

Wenn der Unterricht beginnt, schaut sie zunächst, ob ihre Lieblingsschüler anwesend sind, danach begutachtet sie die Kleidung der Schüler und schaut, welche technischen Geräte aktuell benutzt werden. Außerdem achtet sie noch darauf, wie aufmerksam die Schüler sind, dass die Schüler ihre Arbeitsmaterialien dabei haben und wie die Stimmung in der Klasse ist. Dass die Schüler ruhig und erwartungsvoll auf den Unterricht warten, hat sie noch nie erlebt und schätzt dies auch als sehr unwahrscheinlich ein. Hingegen kann sie sich in die Situation, dass die Schüler völlig unvorbereitet und unruhig sind, sehr gut hineinversetzen, denn das ist ihr tägliches Geschäft als Entertainerin und Dompteurin.

Grundsätzlich findet sie den Lehrerteamgedanken völlig überflüssig und antwortet deshalb auch sehr verlegen, welche Vorschläge sie unterbreiten würde. Dem Team rät sie, Interesse für die Schüler zu zeigen, um Anonymität aufzubrechen, die Lerntypen und deren Bedürfnisse zu diagnostizieren sowie einen regen Informationsaustausch zu generieren.

Aus ihrer Perspektive kann weder der Fachbereich noch die Leitung etwas tun, um den Umgang mit heterogenen Klassen zu erleichtern.

Für jede Kompetenzstufe hat sie auch unterschiedliche Aufgabenformate vorbereitet, deshalb bereitet sie sich nicht immer erneut vor, wenn sie in heterogenen Klassen unterrichten soll.

Sie findet die Frage, ob sie Heterogenität als Belastung empfindet, philosophisch, denn Heterogenität ist der Normalzustand. Wenn sie dies als Belastung empfinden würde, dann wäre sie für den Lehrerberuf ungeeignet. Ihr macht der Beruf jedoch Spaß, denn sie hat es

gerne, wenn alle unterschiedlich sind. Würden alle gleichermaßen erwartungsvoll und vorbereitet in der Klasse sitzen, käme sie sich nicht ernst genommen vor. Heterogenität stellt für sie auch eine Chance dar, wenn sie im Unterricht schlechte und gute Schüler zusammenarbeiten lässt.

Die Übernahme einer neuen heterogenen Klasse wäre für sie kein Problem, denn sie mag die Vielfalt sehr, allerdings wäre sie nach eigenen Aussagen diesmal besser vorbereitet auf diese Schülerklientel.

Aus den Stundenplanvarianten wählt sie heterogene Schülerklientel mit hohem fachlichem Niveau sowie drei Ermäßigungsstunden, die sie in die Unterrichtsvorbereitung investieren würde. Ergänzend führt sie an, dass man den Lehrerberuf nur dann ausüben kann, wenn einem die Verhältnisse in den Schulen Spaß machen. Ihr jetziger Einsatz entspricht auch ihren Vorstellungen, allerdings wünscht sie sich für die Schüler eine geringere Unterrichtsausfallquote.

Als Wunsch äußert sie, dass die Schüler ihr gegenüber bitte mehr Interesse zeigen – auch wenn es nicht echt ist.

Die Lehrkraft BK/1/06 zeigt Übereinstimmungen mit dem Muster S nach Schaarschmidt (2005).⁶⁵² Es liegt die Vermutung nahe, dass sie sich selbst dem Muster G zuordnen würde. Die partielle Unzufriedenheit lässt jedoch eine Zuordnung zu diesem Muster unmöglich erscheinen. Im Gegenteil deuten einige Aussagen wie z. B. die schlechte Motivation und das teilweise Sich-unwohl-Fühlen sogar in den Bereich des Risikomusters A.

8.6.2 Horizontale Analyse der Mini-Szenarien

Vorab sei an dieser Stelle angemerkt, dass nicht alle im Leitfaden konzipierten Fragen allen Interviewpartnern gestellt wurden. Fragen, die gar keiner Lehrkraft gestellt wurden, werden in der Analyse auch nicht berücksichtigt.

Mini-Szenario 1

M1a1: An welche (Ausbildungs-)Klasse haben Sie gerade gedacht?

Alle Befragten haben an duale Berufsschulklassen gedacht. Zur differenzierten Abstufung der Antworten wurde danach geschaut, wie viele davon gleichzeitig die Funktion der Klassenleitung innehaben. Dies traf in zwei Fällen zu. Ein weiteres Kriterium waren weitergehende Beschreibungsmerkmale, die die Lehrkräfte nutzten. In einem Fall wurde zusätzlich von leistungsschwachen Schülern gesprochen, in einem anderen Fall von schwieriger Schülerschaft. Nur eine Lehrkraft, die zugleich auch die Klassenleitung innehat, sprach aus, dass sie mit der Klasse auch Spaß verbindet. Insgesamt können also sechs neutrale, zwei eher kritische und eine positive Assoziation beobachtet werden. Aufgrund

⁶⁵² Vgl. Abschnitt 6.4.1, S. 99.

dessen darf davon ausgegangen werden, dass eine relativ neutrale Grundposition in der Stichprobe bezüglich der Klassen herrscht.

	Spaß im Unterricht	Leistungsschwache Schülerschaft	Schwierige Schülerschaft	Keine weiteren Beschreibungen
Klassenleitung ja	1	0	0	1
Klassenleitung nein	0	1	1	5
Positions-bewertung	positiv	kritisch		neutral

Tab. 53: Grundposition der Lehrkräfte zur Schülerschaft
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M1a2: Wie unterscheiden sich die Schüler am stärksten innerhalb der Klasse und im Vergleich zu anderen Klassen?

Nach Ansicht der Befragten unterscheidet sich die Schülerschaft einer Klasse bzw. die Schülerschaft differenter Klassen besonders im Sozialverhalten (drei Nennungen⁶⁵³), gefolgt von der Leistungsbereitschaft (zwei Nennungen). Ansonsten benennen die Befragten noch weitere Differenzierungsmerkmale, die jedoch nur singulär in der Stichprobe repräsentiert waren. Als Aspekte der kognitiven Ebene werden weiterhin die Schülerkompetenzen, insbesondere die Sprachkompetenz und die Vorbildung/das Vorwissen benannt. Auf der personenbezogenen Ebene wurden des Weiteren noch das Alter, die Leistungsfähigkeit sowie emotionale Aspekte angeführt.

Merkmale	Anzahl der Nennungen
Sozialverhalten	3
Leistungsfähigkeit	1
Emotionale Aspekte	1
Alter	1
Vorbildung	1
Schülerkompetenzen insb. Sprachkompetenz	1
Leistungsbereitschaft	2

Tab. 54: Unterscheidungsmerkmale der Schülerschaft
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

⁶⁵³ Mehrfachnennungen durch die Befragten waren möglich.

Wie aus den Erläuterungen⁶⁵⁴ der Befragten sichtbar wird, benennen sie klassische Heterogenitätsdimensionen, die auch in den wissenschaftlichen Erläuterungen im Kontext des Lehrerberufs thematisiert wurden (vgl. hierzu Kapitel 4).

M1a3 + M1c1: Positive Merkmale der Schüler auf das Lernen und somit das Erreichen des Abschlusses mit anschließendem Ranking der Merkmale

Aus den Antworten zu positiven Merkmalen der Schüler (Ursache) für einen erfolgreichen Lernprozess und zum Erreichen eines Abschlusses (Wirkung) wird deutlich, dass für die meisten Befragten die Leistungsbereitschaft (sieben Nennungen) der wichtigste Aspekt und somit die dominierende Ursache ist. Weitere Ursachen in dieser Ursache-Wirkung-Kette sind die Motivation (vier Nennungen), gefolgt vom Sozialverhalten und der persönlichen Einstellung (jeweils drei Nennungen). In Tab. 55 sind alle Merkmale mit der Anzahl der Nennungen noch einmal zusammengefasst.⁶⁵⁵ Auffällig an den Antworten ist, dass die Befragten insbesondere Personenmerkmale als die wichtigsten Ursachen benennen und dann erst Verhaltensmerkmale folgen. Bemerkenswert ist außerdem, dass die Ursache Leistungsbereitschaft meistens mit weiteren Personenmerkmalen wie der Motivation und der persönlichen Einstellung genannt wurde oder auch mit dem Merkmal des Sozialverhaltens. Nur in zwei Fällen wird die Leistungsbereitschaft gar nicht genannt. Bei diesen Befragten dominieren Ursachen aus dem Bereich Sozialverhalten und Klassenmanagement sowie Sozialverhalten, Sprach- und Lesekompetenz gepaart mit dem familiären Hintergrund. Insgesamt fällt bei der Analyse dieser Frage auf, dass die Lehrkräfte im Sinne der impliziten Persönlichkeitstheorie⁶⁵⁶ die klassischen Schülermerkmale benennen, die sich als erfolgsversprechend in den meisten Lehrererwartungen und deren Bildern verankert haben. Es sind die klassischen und zu erwartenden Personenkategorien samt Eigenschaftszuordnung und Erfolgsdiagnose, die die Forschungspopulation benannt hat. Ein ähnliches Abbild dieser Zuordnungsvorgänge wird auch für die Frage M1b1 erwartet.

⁶⁵⁴ Vgl. hierzu Interview BS/2/07, S. 1, Zeile 24-25; Interview LS/2/01, S. 1, Zeile 18-22; Interview KM/2/03, S. 1, Zeile 11-16; Interview TH/2/02, S. 1, Zeile 15-20; Interview FF/1/01, S. 1, Zeile 19-21; Interview CE/1/04, S. 1, Zeile 17-24.

⁶⁵⁵ Interview BS/2/07, S. 2, Zeile 2-10; Interview LS/2/01, S. 1-2, Zeile 28 ff.; Interview KM/2/03, S. 2, Zeile 1-4; Interview TH/2/02, S. 1, Zeile 26-29; Interview IF/2/01, S. 1, Zeile 28-30; Interview FF/1/01, S. 1, Zeile 32-33; Interview CE/1/04, S. 1, Zeile 29-34; Interview SS/1/11, S. 1, Zeile 15-16; Interview BK/1/06, S. 1, Zeile 24-36.

⁶⁵⁶ Vgl. Abschnitt 5.2.3 S. 57.

Merkmal	Anzahl der Nennungen
Leistungsbereitschaft	7
Motivation	4
Persönliche Einstellung	3
Sozialverhalten	3
Selbstdisziplin	2
Gruppendynamik/kollegiales Verhalten	2
Klassenmanagement	1
Biografie/Lernbiografie	1
Erfahrungen	1
Interesse	1
Alter	1
Vorbildung	1
Familiärer Hintergrund	1
Sprach- und Lesekompetenz	1

Tab. 55: Positive Schülermerkmale
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Lässt man die Befragten die Schülermerkmale nach deren Relevanz ranken, dann stellt sich auch hier die Leistungsbereitschaft neben der Motivation und der Disziplin als die wichtigste Größe heraus.

M1a4: Weitere Faktoren, die das Lernen positiv beeinflussen

Neben den Ursachen, die sich auf die Schülermerkmale beziehen, sind noch weitere Faktoren als Ursachen denkbar, die ein positives Lernen und das erfolgreiche Beenden einer Ausbildung nachhaltig beeinflussen. Aus Abb. 28 wird ersichtlich, welche Bereiche für die Lehrkräfte eine besondere Bedeutung in diesem Kontext hatten. Es wird deutlich, dass für die Befragten schwerpunktmäßig die Ursachen vor allem in der Lehrerpersönlichkeit und im erfolgreichen Klassenmanagement mit insgesamt zehn Nennungen sowie in Organisationsaspekten mit neun Nennungen liegen. Außerdem wird durch die Ergebnisse der Theorieansatz der Lehrerprofessionalität bestätigt, denn die eigene Profession, die eigene Einstellung zum Beruf, das Lehrerverhalten und die Lehrerpersönlichkeit mit den verschiedenen Merkmalen prägen entscheidend das Unterrichtsklima. Die Lehrerpersönlichkeit hat somit eine Schlüsselfunktion im gesamten Prozess. Zudem wird aus den Antworten auch deutlich, dass ein funktionsfähiges Klassenmanagement als Basis notwendig ist. Die Aspekte, die bei den theoretischen Erläuterungen zu den schulischen Bedingungen der Lehrtätigkeit eruiert wurden, finden sich auch in diesem praktischen

Forschungsfeld partiell wieder. Die Lehrkräfte BS/2/07⁶⁵⁷ und KM/2/03⁶⁵⁸ benennen ganz deutlich die Tatsache ausreichend Unterrichtszeit zur Verfügung zu haben sowie den Unterrichtszeitpunkt innerhalb eines Schultages als essenzielle Größen, wenn es um positive Einflussfaktoren geht. Im Umkehrschluss darf festgehalten werden, dass sie gerade diese beiden Aspekte bei negativer Ausgestaltung als klassische Stressoren definieren würden. Ebenso halten die Lehrkräfte KM/2/03⁶⁵⁹ und BK/1/06⁶⁶⁰ die Organisation der Schule und die Rahmenbedingungen für besonders wichtige Einflussgrößen. Auch hier kann rückschließend davon ausgegangen werden, dass bei einer schlechten Organisation der Schule und bei schlechten Rahmenbedingungen die Personen dies als Stressoren empfinden würden. Diese Argumentation lässt sich auch mittels Frage M1b2 belegen.

Hervorzuheben ist des Weiteren, dass für die Befragten die wichtigsten Ursachen für ein erfolgreiches Lernen der Schüler sowie für deren Zielerreichung die Leistungsbereitschaft sowie die Motivation der Lehrkraft sind. Hieraus wird deutlich, dass der Lehrperson eine essenzielle Dominanzstellung in der Ursache-Wirkung-Kette zukommt. Gerade am Beispiel der Lehrkraft BK/1/06 wird deutlich, wie massiv das Lehrerverhalten und die eigene Vorstellung von Professionalität das gesamte unterrichtliche Tun determinieren.

„Ja, meine Vorurteile. Ich habe die Klasse übernommen, die waren sehr glücklich über den Lehrerwechsel, und ich habe das Gefühl, dass sie nach zwei Jahren eigentlich menschlich total verblödet sind, also die sind so verheiratet mit ihren Telefonen. Dieses Faktum, mein Eindruck und mein Vorurteil ist, dass ich gar nicht mehr gerne in diese Klasse gehe. Oder ich denke, ich gehe nicht mehr gerne hin, das auf jeden Fall. Ansonsten, nö, // Rahmenbedingungen sind gut hier, da kann man eigentlich nichts sagen. Ach, ja, // die haben viel Unterrichtsausfall, also die hatten ein bisschen Pech mit dauerkranken Lehrern und so und das hat sich schon bemerkbar gemacht, sodass das Leistungsgefälle insgesamt echt, ja, wirklich stark abgenommen hat, die sind schlecht geworden.“⁶⁶¹

An dieser Belegstelle wird deutlich, wie massiv die eigene Einstellung den Unterricht prägt, denn hier ist die Grundlage eines erfolgreichen Unterrichtens seitens der Lehrkraft bereits zunichte gemacht worden.

Antworten, die in diesem Kontext die Schülermerkmale erneut aufgreifen, werden der Vollständigkeit halber hier erneut erwähnt, gehören jedoch inhaltlich zur Frage M1a3. Da den sonstigen Faktoren⁶⁶² hier nur eine untergeordnete Bedeutung in der Kette zuordnet werden kann, wird an dieser Stelle auch auf deren Erläuterungen verzichtet.

⁶⁵⁷ Vgl. Interview BS/2/07, S. 2, Zeile 33-34.

⁶⁵⁸ Vgl. Interview KM/2/03, S. 2, Zeile 1-4.

⁶⁵⁹ Vgl. Interview KM/2/03, S.2, Zeile 9-11.

⁶⁶⁰ Vgl. Interview BK/1/06, S. 2, Zeile 17.

⁶⁶¹ Vgl. Interview BK/1/06, S. 2, Zeile 13-20.

⁶⁶² Verkehrssituation mit einer Nennung.

Organisationsaspekte am OSZ	
• Lernortkooperation	2
• Ausbildungsbetrieb	1
• Unterstützungs- und Beratungssysteme	2
• Schulorganisation und Rahmenbedingungen	2
• Unterrichtszeit/Zeitpunkt	<u>2</u>
	<u>9</u>

Lehrerperson und Lehrerpersönlichkeit	
• Leistungsbereitschaft und Motivation	3
• Unterrichtsmaterial und Lernmittel	2
• Erfahrungen	1
• Vorurteile	<u>1</u>
	<u>7</u>

Klassenmanagement durch die Lehrkraft	
• Ruhe	1
• Lern- und Unterrichtsatmosphäre	1
• klare Strukturen	<u>1</u>
	<u>3</u>

Weitere Merkmale der Schülerperson	
• Aufmerksamkeit	1
• Vorurteile	1
• Erfahrungen	1
• familiärer Hintergrund	<u>1</u>
	<u>4</u>

sonstige Faktoren	
• Verkehrssituation	1
	<u>1</u>

Abb. 28: Faktoren, die ein erfolgreiches Lernen positiv beeinflussen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M1b1 - M1c2: Begrenzende Schülermerkmale, die das Lernen blockieren oder stören, mit anschließendem Ranking

Die Ursache-Wirkung-Kette, die bereits in den Abschnitten 4.2.1 und 4.2.2 beschrieben wurde, wird nicht nur durch positive Schülermerkmale und Faktoren determiniert, sondern auch durch zahlreiche Merkmale und Gegebenheiten begrenzt oder je nach Ausprägung sogar blockiert. Aus der Betrachtung der begrenzenden Schülermerkmale wird erneut ersichtlich, dass auch in diesem Bereich die Personenmerkmale dominant den Prozess steuern. Die begrenzte oder fehlende Leistungsbereitschaft (fünf Nennungen) wird von mehr als der Hälfte der Befragten als eine der beiden wichtigsten Variablen benannt, die das erfolgreiche Lernen und somit das Erreichen eines Berufsabschlusses behindern. Als ebenso essenzielle Ursachen werden Konzentrationsschwierigkeiten der Schüler (fünf Nennungen) sowie deren eingeschränkte Leistungsfähigkeit (drei Nennungen) angeführt. Erst im Anschluss daran werden Aspekte wie defizitäre Sprach- und Lesekompetenz, Vorwissen und Vorbildung genannt (vgl. Tab. 56).⁶⁶³ Auffällig in der Antwortstreuung ist, dass die Befragten eine genauere und ähnlichere Vorstellung von Größen haben, die das erfolgreiche Lernen behindern, als bei Größen, die es verstärken. Die Analyse bestätigt auch hier, dass sich die Lehrkräfte mittels subjektiver Theorien „Wenn-dann-Relationen“ konstruieren, um Aussagen über zukünftige Erfolgsaussichten und Chancen zu treffen. Die von den Befragten benannten Merkmale sind alles Merkmale, die im Kontext der impliziten Persönlichkeitstheorie und der damit einhergehenden Personenkategorien als klassische Merkmale für ein Schulversagen tituliert werden. Folglich kann hier an einer zweiten Stelle die Existenz von impliziten Theorien im Forschungsfeld belegt werden.

Merkmale	Anzahl der Nennungen
Fehlende/begrenzte Leistungsbereitschaft	5
Konzentrationsschwierigkeiten	5
Fehlende/begrenzte Leistungsfähigkeit	3
Fehlende Sprach- und Lesekompetenz	2
Fehlendes Vorwissen/fehlende Vorbildung	2
Selbstüberschätzung und unrealistische Selbstwahrnehmung	1
Negative Biografie/Lernbiografie	1
Schuldistanz	1
Kommunikationsschwierigkeiten	1

Tab. 56: Begrenzende Schülermerkmale
(Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an die Interviews)

⁶⁶³ Vgl. hierzu Interview BS/2/07, S. 3-4, Zeile 27 ff.; Interview LS/2/01, S. 2-3, Zeile 34 ff.; Interview KM/2/03, S. 2-3, Zeile 28 ff.; Interview TH/2/02, S. 2, Zeile 10-14; Interview IF/2/01, S. 2, Zeile 29-35; Interview FF/1/01, S. 2, Zeile 23 ff.; Interview CE/1/04, S. 2, Zeile 25-33; Interview SS/1/11, S. 1, Zeile 34-35; Interview BK/1/06, S. 2, Zeile 31 ff.

Gegebenheiten am OSZ		
• Unterrichtsräume/Ausstattung	5	
• Klassenfrequenzen	1	
• Schulklima	1	
• Zeitpunkt der Unterrichtsstunde	1	
• Fehlende Arbeitsmaterialien (Büchersatz für Klasse)	1	
• Ruhestörungen am OSZ	1	
	<u>10</u>	
Weitere Merkmale der Schülerperson		
• Ablenkbarkeit	1	
• Privatleben	1	
• Konzentrationsschwierigkeiten	1	
• Fehlendes Interesse	1	
	<u>4</u>	
Klassenmanagement durch die Lehrperson		
• Lautstärke im Unterricht	1	
	<u>1</u>	
Inhaltliche und stoffliche Aspekte		
• Rahmenplan zu voll	1	
• Kein Praxisbezug	1	
	<u>2</u>	
Sonstige Faktoren		
• Druck im Betrieb	1	
• Verkehrssituation	1	
	<u>2</u>	

Abb. 29: Faktoren, die ein erfolgreiches Lernen negativ beeinflussen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Auffällig für die beiden Fragen M1a4 und M1b2 ist, dass die Befragten hier die OSZ mit ihren Strukturen, Planungen, Organisationsebenen etc. als die wichtigsten Determinanten wahrnehmen und andere denkbare Variablen in den Hintergrund rücken. Des Weiteren ist es bemerkenswert, dass die Lehrkräfte sich bei positiven Faktoren mit in den Vordergrund rücken, sich jedoch bei den negativen Faktoren selbst nicht benennen.

Mini-Szenario 2

M2a: Ist Ihre Lerngruppe bezogen auf die Merkmale, die Sie gerade genannt haben, heterogen?

Von den neun befragten Lehrkräften halten acht ihre Lerngruppe bezogen auf die beschriebenen Schülermerkmale zweifellos für heterogen. Dies entspricht rund 88% der Befragten. Die Antworten kamen unverzüglich ohne auffällige Überlegungsphasen.

Aus diesen Antworten wird die aufgeworfene Frage, ob die Schülerschaft in den kaufmännischen Berliner Berufsschulen heterogen ist, nun noch einmal aus Sicht der Lehrkräfte bestätigt. In Abschnitt 8.2 wurde durch Auswertung der Statistiken der Berliner Senatsverwaltung bereits die Existenz harter Heterogenitätsmerkmale belegt.

Nur eine einzige Lehrkraft konnte mit der Fragestellung nicht gleich etwas anfangen und äußert dies auch mit folgenden Worten:

„// Ja, // naja, heterogen ist ja nun wirklich, ja, // was meinen Sie denn mit heterogen? Die Frage ist natürlich, wenn jetzt wirklich zwei Schüler komplett rausfallen wie zum Beispiel – wir haben oft Klassen hier, die haben meistens erweiterten Hauptschulabschluss und dann hat man ein oder zwei Gymnasiasten bei, sage ich mal, die sich extrem hervorheben, sehen Sie das dann schon als Heterogenität, weil es ist ja so?“⁶⁶⁴

Erst nach erneuten Erläuterungen formuliert die Lehrkraft, dass sie der Ansicht sei, dass innerhalb einer Berufssparte die Schüler gar nicht so heterogen sind.

M2b1: Beispiele für Heterogenität im Alltag

Zum besseren Verständnis, was die Befragten, die bei Frage M2a das Vorliegen von Heterogenitäten in ihrer Lerngruppe bestätigten, unter Heterogenität verstehen, sollten sie bei Frage M2b1 hierfür Beispiele aus dem Unterrichtsalltag anführen. Folglich reduziert sich für diese Frage der Stichprobenumfang auf acht Personen. Aus diesen konkreten Situations- oder Zustandsbeschreibungen kann zum einen die Spannweite der Begrifflichkeit auf einer konkreteren Ebene dargestellt werden, und zum anderen können dann wiederum Gruppen von Heterogenitätsmerkmalen geclustert werden, die aus den Beispielen der Lehrkräfte gebildet werden.

In den Beschreibungen der Befragten fällt auf, dass die Hälfte der Antworten durchgezogen sind von vielen praktischen Beispielen, die starke Varianzen im Sozialverhalten (vier Nennungen) der Schüler wiedergeben. Das Sozialverhalten wird häufig gepaart mit anderen Varianzen wie z. B. der Leistungsbereitschaft, dem Geschlecht oder der Kompetenz genannt. Aus den Beschreibungen lassen sich die Schülermerkmale Leistungsbereitschaft, Vorbildung und Kompetenzen mit jeweils zwei Nennungen als eher häufig genannt selektieren. Einige Varianzen wie Alter, Geschlecht, Sprache usw. (vgl. Tab. 57) werden nur

⁶⁶⁴ Vgl. Interview TH/2/02, S. 2, Zeile 33 - S. 3, Zeile 2.

einmal beschrieben und scheinen im Unterrichtsalltag eher eine weniger wichtige Rolle zu spielen.

Die Beispiele aus dem Unterrichtsalltag zeigen, dass gerade das Sozialverhalten gemeinsam mit kognitiven Größen die Heterogenität im kaufmännischen Berliner Berufsschulwesen für die Befragten ausmacht.

Merkmal	Anzahl der Nennungen
Sozialverhalten	4
Leistungsbereitschaft	2
Vorbildung	2
Kompetenz	2
Alter	1
Geschlecht	1
Sprache	1
Leistungsfähigkeit	1
Selbstwertgefühl	1
Selbstüberschätzung	1

Tab. 57: Beispiele für Heterogenitätsdimensionen im Berufsschulalltag
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Alle genannten Beispiele umfassen die klassischen Heterogenitätsdimensionen, die auch im wissenschaftlichen Feld benannt und beschrieben werden (vgl. hierzu Kapitel 4). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Vorstellungen der befragten Lehrkräfte mit den Darstellungen der Wissenschaft weitestgehend decken und die Lehrkräfte eine klare Vorstellung von Heterogenitätsausprägungen haben.

Als nennenswert erscheinen die Beschreibungen von zwei Befragten, die durch recht drastische Formulierungen auffallen. Die sachlichen Schilderungen sinken für Pädagogen auf ein niedriges sprachliches und inhaltliches Niveau. Zur besseren Verdeutlichung werden die beiden Textpassagen angeführt.

„Also oftmals haben wir hier ja Schüler, mit denen wir im normalen Leben eigentlich gar nichts zu tun hätten, also mit solchen Menschen, wo mich manchmal einfach die Einfalt schockiert, ja [...]“⁶⁶⁵

„Ich habe einen, der stinkt und der hat keinen Schulabschluss, und ich habe zwei Abiturientinnen, die vom ersten Tag an in der ersten Reihe sitzen, die immer alle Aufgaben ruckzuck erledigen, die bemühen sich, obwohl sie sich langweilen oder unterfordert sind, und dazwischen dann so eine Restspanne, also der Rest verteilt sich dann halt so dazwischen, das sind jetzt die Extreme.“⁶⁶⁶

⁶⁶⁵ Vgl. Interview KM/2/03, S. 4, Zeile 12-14.

⁶⁶⁶ Vgl. Interview BK/1/06, S. 3, Zeile 16-19.

M2b2: Welche Merkmale müssten sich deutlicher unterscheiden, damit die Klasse als heterogen gilt?

Die Frage M2b2 wurde nur jener Lehrkraft gestellt, welche die Frage M2a nicht eindeutig mit „ja“ beantwortet hat (TH/2/02). Für diese Lehrkraft müsste der kognitive Bereich stärker differieren, um ihre Lerngruppe als heterogen zu deklarieren. Sie nennt als Beispiele das Vorwissen und den Leistungsstand sowie die entscheidende Variable Leistungsbereitschaft. Durch die Antwort wird auch hier deutlich, dass sie ein klares Bild von Heterogenität und ihren Ausprägungen im schulischen Alltag hat; sie greift außerdem auch Teile der wissenschaftlichen Erläuterungen auf.

Mini-Szenario 3

M3a1-a3: Was funktioniert bei Ihnen gut im Unterricht, was haben Sie im Griff?

Aus den Ausführungen der Befragten hinsichtlich der funktionierenden Abläufe wird ersichtlich, dass acht von neun Befragten davon ausgehen, dass sie ihr Kerngeschäft, den Unterricht, grundsätzlich gut im Griff haben und sich somit keine nennenswerten Belastungsmomente ergeben. Bei diesen acht Lehrkräften fallen 20 von 24 Antworten in die Deskription von maßgeblich unterrichtsspezifischen Größen. Die anderen vier Antworten beziehen sich jedoch auf relevante unterrichtstangierende Aspekte aus dem Bereich des Klassenmanagements. Aus den Aussagen lässt sich deuten, dass diese acht Befragten ihren Fokus neben den stofflichen, didaktischen und methodischen Aspekten (zehn Nennungen) auf die Realisierung einer guten Unterrichtsatmosphäre (zehn Nennungen) legen, worunter Bereiche wie gute Schüler-Lehrer-Beziehung, Teambildungsprozesse innerhalb der Lerngruppe und Faktoren wie Spaß und Motivation zu verstehen sind. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass diese acht Lehrkräfte das Unterrichten unter den gegebenen Rahmenbedingungen im Griff haben und es auf der funktionalen Grundlage keinerlei Probleme für sie gibt. Da die Wissenschaft eruiert hat, dass gerade das Kerngeschäft und die Klassenführung viele belastende Momente haben können, ist es umso erfreulicher, dass sich aus den Antworten keine Anzeichen für Belastungsempfinden herauslesen lassen.

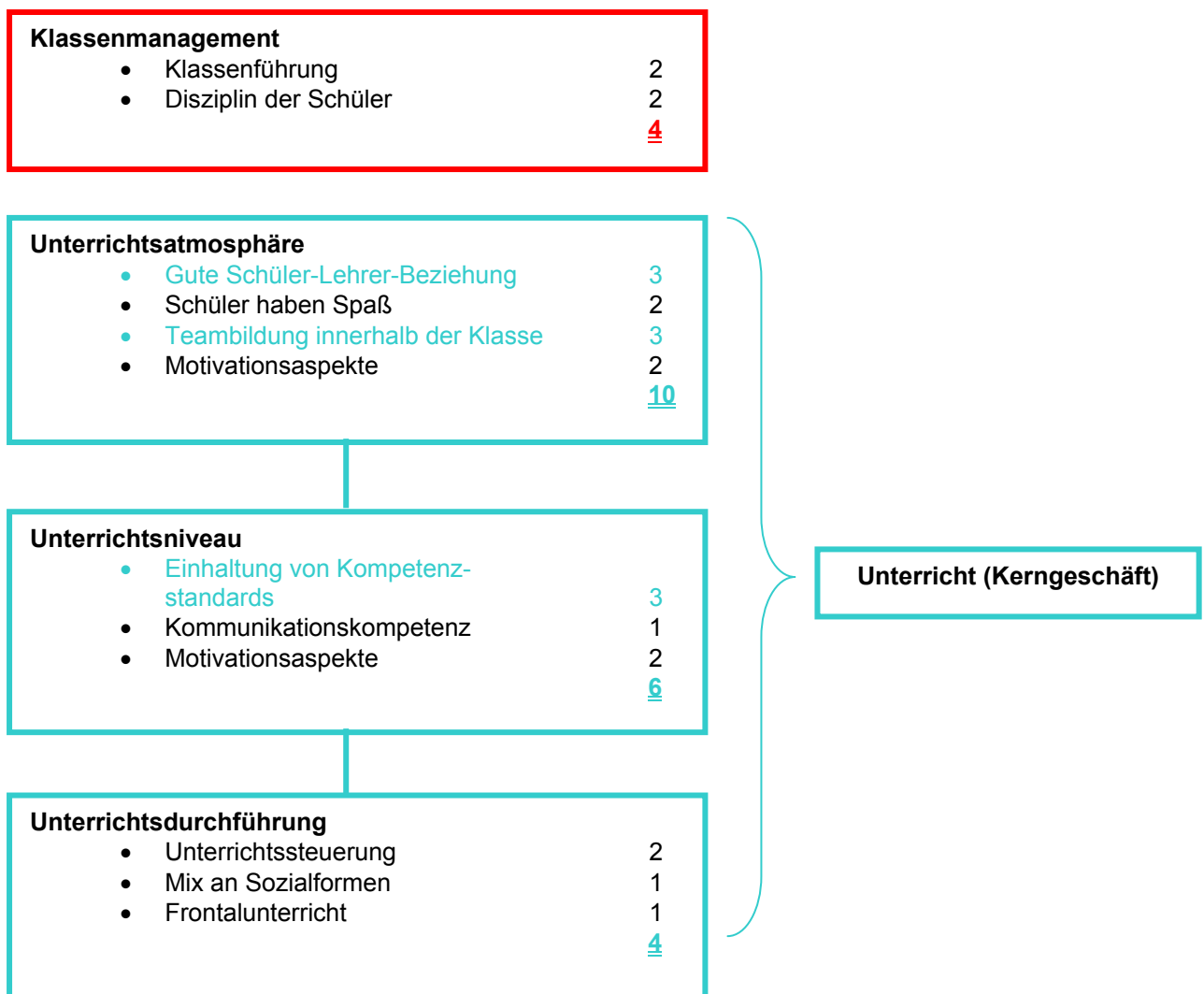


Abb. 30: Unterrichtsprozesse begünstigende Aspekte
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Eine eindeutige Sonderposition in diesem Fragekomplex bekleidet die Lehrkraft CE/1/04. Auf die Frage, was sie im Unterricht gut im Griff habe, antwortet sie:

„Das, also, bei der Klasse habe ich das nicht richtig gut im Griff, das kann man echt nicht sagen.“⁶⁶⁷

Daraufhin wurde die Fragestellung um Aspekte des Funktionierens und des Steuerns innerhalb des Unterrichts ergänzt. Die Antwort eröffnete jedoch ein noch intensiveres inneres Abbild des aktuellen emotionalen Zustandes der Lehrkraft:

„Kann ich nicht, ja, also, ich bin ja schon so lange Lehrkraft,⁶⁶⁸ aber da fällt mir jetzt, das kann, ich bin, also, ich verzage nicht, ich gehe da immer noch rein, also das ist ein Kampf in der Klasse, ja, sagen wir mal, was ich, ich habe mich selbst soweit im Griff, dass ich an dieser Klasse nicht verzweifeln werde, ja, bei manchen Klasse ist das so: Da braucht man nicht ein Semester, dann kommt der Durchbruch, vielleicht im zweiten Semester oder noch mal ein

⁶⁶⁷ Vgl. Interview CE/1/04, S. 4, Zeile 8-9.

⁶⁶⁸ Geschlechtsneutrale Formulierung zur Einhaltung der Anonymisierung eingefügt.

*bisschen später, aber ich denke, dass die Klasse weiß, dass ich emotional stark, eigentlich, dass mir was an diesen Schülern liegt.*⁶⁶⁹

Aus der Antwort lässt sich interpretieren, dass sich die Lehrkraft in einer Überforderungs- und Belastungssituation befindet. Sie ist ausschließlich damit beschäftigt, ihre eigene Funktionsfähigkeit aufrechtzuerhalten, sodass daraus geschlossen werden kann, dass das eigentliche Kerngeschäft unter dieser Überforderung leidet und eventuell nicht mehr im Fokus steht. Die Energiebilanz dieser Lehrkraft ist in einem Ungleichgewicht, da die meiste Energie dafür gebraucht wird, sich selbst soweit zu motivieren, sich nicht völlig aufzugeben, nicht zu verzweifeln, nicht zu versagen und die Klasse weiterhin zu unterrichten. Aus den Worten der Lehrkraft wird sichtbar, dass sie sich bereits in einem tiefen Motivationsloch befindet und massive Unzufriedenheit sowie Verzweiflung verkörpert. Dieser Zustand kann auf Dauer zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen.

M3a4: Wie kommen Sie emotional mit heterogenen Schülern zurecht? (Note 1 bis Note 6)

Eine detaillierte Betrachtung der emotionalen Zustände macht deutlich, dass fünf der neun Befragten gut bis sehr gut emotional mit heterogener Schülerklientel zurechtkommen und keine emotionalen Belastungszustände erreicht werden. Eine der befragten Lehrkräfte empfindet mittelmäßige bis gute Emotionen, wenn sie an den Umgang mit Lerngruppen denkt, die durch deutliche Schülervarianzen geprägt sind. Eine andere Lehrkraft differenziert die emotionale Belastung zwischen homogener und heterogener Schülerschaft. Mit homogener Schülerschaft kommt sie emotional deutlich besser zurecht als mit heterogenen Strukturen.⁶⁷⁰

Das erwartete Ergebnis eines deutlichen Belastungszustandes der Lehrkraft CE/1/04 in Bezug auf einen emotionalen Tangentialpunkt wurde eindeutig durch die folgenden Aussagen der Lehrkraft belegt:

„Also dann andersrum: Ich leide darunter zurzeit, weil die Klasse eigentlich relativ neu ist, sie ist im ersten Semester. Also, ich komme damit nicht gut klar, ich würde sagen 5, ja, echt 5, ja, vielleicht kommt die Frage ja noch, aber wer mir überhaupt die Rückendeckung gibt – meine Kollegen und Kolleginnen, meine Abteilungsleitung – also, dass ich darüber auch wirklich offen reden kann.“⁶⁷¹

Diese Antwort war zu erwarten und überrascht deshalb in diesem Kontext nicht, jedoch markiert sie noch einmal die massive Belastung und den Druck, den die Lehrkraft CE/1/04 in ihrem Berufsalltag erlebt. Aus dem theoretischen Blickwinkel wird hier deutlich, welche Rolle die Gefühle im beruflichen Alltag von Lehrkräften haben. Die Lehrkraft CE/1/04 zeigt klassische Reaktionen auf negative Gefühle, die sich aus den schulischen Stressoren

⁶⁶⁹ Vgl. Interview CE/1/04, S. 4, Zeile 13-19.

⁶⁷⁰ Vgl. Interview TH/2/02, S. 4-5, Zeile 24 ff.

⁶⁷¹ Vgl. Interview CE/1/04, S. 4, Zeile 30-33.

ergeben. Ebenfalls gut sichtbar wird, wie sie diesen Druck zu kompensieren versucht, denn die soziale Unterstützung durch das Kollegium ist hier ein entscheidender Protektor für sie. Die Analyse eröffnet jedoch eine weitere, nicht erwartete Reaktion der Lehrkraft BK/1/06. Sie hat bei der Frage M3a1-a3 völlig unauffällig als positive Aspekte Einhaltung von Kompetenzstandards, gute Schüler-Lehrer-Beziehungsebene und den Spaßfaktor für die Schüler benannt. Umso erstaunlicher war ihre Antwort auf die Frage, wie sie emotional mit Schülervarianzen zurechtkommt.

„Ja, ich habe mir ehrlich die falsche Klasse ausgesucht, ich hätte eine nehmen sollen, die nicht so, ja, das ist schwierig, das ist ein Konflikt, nachdem ich in den letzten Wochen eigentlich gesagt hätte, dass es emotional eher mangelhaft ist. Weil ich aber weiß, dass das nur meine persönliche Wahrnehmung ist und ich ein bisschen gekränkt bin, ja, dass sie so mit mir oder so mit sich umgehen – gar nicht mit mir, die sind mir gegenüber ja super, aber dass die mit sich selbst so fahrlässig und nachlässig, uninteressiert im Grunde genommen umgehen – da ich weiß, dass das an mir liegt, ohne emotional, wir hatten ein super Gespräch letzte Woche. Ich glaube, emotional würde ich sagen 2, ja, mit manchen auch sehr gut. Man kann das nicht, es ist halt schwer, das auf die ganze Klasse zu verteilen, es sind 24 Individuen. Mit dem einen geht es halt gut und den einen kann man halt nicht riechen. Und wenn man den nicht riechen kann, dann ist es halt schwer, den gern zu haben.“⁶⁷²

Die Aussagen spannen ein breites emotionales Kontrastfeld der Lehrkraft auf. Sie spricht von einer schwierigen Klasse, was durch Deskription und Wortwahl als Indiz für eine eher emotionale Belastungssituation gewertet werden kann. Gerade diesen Zustand benennt sie dann auch konkret mit der Bezeichnung „mangelhaft“. Einen ersten Lösungsansatz für diesen anscheinend prekären Zustand äußert sie dann auch und findet die Ursache in ihrer persönlichen Wahrnehmung. Die Lehrkraft ist durch die Schülerschaft und deren Verhaltensweisen sich selbst und der Lehrkraft gegenüber gekränkt, was einer emotionalen Belastungssituation gleichgestellt werden kann. Dann widerruft sie die Aussage, um ihre Funktionalität als Lehrkraft nicht selbst infrage zu stellen, versucht, die getroffenen Aussagen zu relativieren und benennt einen komplett gegensätzlichen Emotionszustand, der eine gute bis sehr gute emotionale Verfassung beschreibt. Dieses Verhalten ist bedenkenswert und indiziert den Verdacht, dass die Lehrkraft emotional nach außen funktionieren möchte, wie auch durch ihre Aussagen zu den Fragen M3a1-a3 deutlich wird. Im Inneren ist sie jedoch emotional stark von der Situation belastet, was sie mit dem Wort „gekränkt“ auch sprachlich bestätigt. Diese Beispiele können als Beleg dafür genommen werden, welche Rolle und welchen Einfluss Emotionen bei Lehrkräften haben.

⁶⁷² Vgl. Interview BK/1/06, S. 4 Zeile 8-17.

M3a5: Wie kommen Sie in der Vermittlung des Lernstoffs bei heterogenen Schülern zurecht?
(Note 1 bis Note 6)

Nachdem die Analyse der emotionalen Belastungsempfindungen zumeist ein positives Bild geliefert hat, wurde im Anschluss daran die Frage aufgeworfen, wie gut die Befragten in heterogenen Lerngruppen den Lernstoff vermitteln können. Im Gegensatz zur Frage nach den Emotionen fällt auf, dass sich die Einschätzungen tendenziell verschlechtern. Von den neun befragten Lehrkräften ist nur eine der Ansicht, dass der Lernstoff in diesem Umfeld gut bis sehr gut vermittelt werden kann. Ansonsten schwankt die Bewertung eher zwischen einer befriedigenden bis ausreichenden Vermittlung. Eine nennenswerte, jedoch nicht überraschende Aussage wurde von einer Lehrkraft getroffen, die glaubt, dass die Vermittlung in homogenen Klassen gut und in heterogenen Klassen deutlich schwieriger ist.⁶⁷³ Diese Aussage findet sich häufig in den Köpfen von Lehrkräften, allerdings wurde diese Aussage nur einmal getroffen obwohl mit mehreren solcher Antworten gerechnet wurde.

Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Lehrkraft CE/1/04 auf dieser Ebene sogar ihre Situation als ausreichend beschreibt. Nur die Lehrkraft BK/1/06 kann ihrer Meinung nach keine Aussage treffen, da sie 24 unterschiedliche Deskriptionen darlegen müsste, weil sie die Vermittlung des Lernstoffs für jeden einzelnen in der Klasse bewerten müsste.

Insgesamt weisen die Antworten in diesem Bereich keine nennenswerten neuen Erkenntnisse aus. Im Kontext der Frage M3a4 ist nur festzuhalten, dass es für die Befragten schwieriger ist, in heterogenen Lerngruppen die inhaltlichen Aspekte zu vermitteln, als emotional mit der Situation umzugehen.

M3b1: Welche Probleme ergeben sich für den erfolgreichen Unterricht in heterogenen Klassen?

Bei der Analyse der Fragestellung, welche Probleme sich für erfolgreiches Unterrichten in heterogenen Klassen ergeben, können grundsätzlich drei Partialbereiche identifiziert werden: die Lehrperson, die Rahmenbedingungen und die Schülerschaft. Einen besonders problematischen Aspekt sehen die Befragten in Ausprägungsformen, die der Schülerschaft zugeordnet sind. In diesem Teilbereich sehen die Lehrkräfte gerade die Leistungsunterschiede mit den beiden Ausprägungsvarianten von Über- und Unterforderung als den schwierigsten und somit hinderlichsten Aspekt. Außerdem werden wieder die personenbezogenen Merkmale Sozialverhalten, Vorbildung und Leistungsfähigkeit als problematisch benannt. Vor der Tatsache, dass gerade die Schülerschaft die Hauptbelastungsquelle in den theoretischen Abhandlungen darstellt, sind die Antworten nicht verwunderlich, sondern eher ein zusätzlicher Beleg für die wissenschaftlichen Erkenntnisse. Wie aus Abb. 31 deutlich wird,

⁶⁷³ Vgl. Interview TH/2/02, S. 5, Zeile 19-24.

sehen die Befragten die eigene schwach ausgeprägte Motivation sowie das eigene Unwohlsein als problematisch an, wenn man in heterogenen Klassen erfolgreich unterrichten möchte. Zudem hat eine Lehrkraft ein Problem damit, die dargebotenen differenzierten Leistungen angemessen zu bewerten, da ihr klare Bewertungsmaßstäbe für eine leistungsdifferenzierte Bewertung fehlen. Ein weiteres Problemfeld sind die Rahmenbedingungen, die sich im alltäglichen Unterrichten als zusätzliche Schwierigkeit erweisen. Die Befragten geben an, dass Konzepte zum Umgang mit schwierigen Schülern kaum bis gar nicht existieren und die Kooperation mit den Trägern oder auch Ausbildungsbetrieben zum Teil problematisch ist bzw. noch nicht in der gewünschten Intensität realisiert werden konnte. In der Folge werden gegebenenfalls schwierige und/oder auffällige Schüler nicht rechtzeitig gekündigt. Zudem wird die Ressourcendebatte mit in die Diskussion eingebracht. Bedenkenswert in diesem Kontext ist, dass eine mangelhafte Ressourcenausstattung als Stressor wirken kann. Die Lehrkraft LS/2/01 empfindet die Ressourcen als knapp und sieht dies als problematisch an, um erfolgreich mit heterogenen Schülern umzugehen.⁶⁷⁴ Nur eine Lehrkraft sieht gar keine Probleme für sich.⁶⁷⁵ Damit nimmt diese Lehrkraft für die Analyse dieser Frage eine Sonderposition ein, da alle anderen mindestens ein Problemfeld benennen. Aus der Summe aller Antworten sowie deren einzelnen Inhalten ist klar zu erkennen, dass die Befragten gerade die Heterogenitätsdimensionen der Schülerschaft als problematisch wahrnehmen. Alle Schülermerkmale, die die Befragten als begrenzend für den Lernprozess genannt haben, werden hier angesprochen. Hieraus kann noch einmal geschlossen werden, dass die Befragten die entscheidenden Dimensionen tatsächlich real erleben, im Alltag identifizieren können und schlussendlich als problematisch einstufen. Dadurch werden die Antworten zu den Fragen M1b1 und M1b2 noch einmal bestätigt oder ergänzt.

⁶⁷⁴ Vgl. Interview LS/2/01, S. 6, Zeile 4-12.

⁶⁷⁵ Die Lehrkraft SS/1/11 kommt jedoch sehr gut emotional mit Schülervarianzen und gut bis befriedigend mit der Vermittlung des Lernstoffes zurecht, sodass die Nicht-Benennung von Problemfeldern nicht überraschend ist.

Schülerschaft	
• Sozialverhalten/Disziplin	2
• Leistungsunterschiede in den Ausprägungen Unter- und Überforderung	3
• Unterschiedliche Vorbildung	1
• Unterschiedliche Leistungsfähigkeit	1
	<u>7</u>

Lehrerperson	
• Lehrermotivation	2
• Lehrerunwohlsein	1
• Bewertungsproblematik bei differenzierten Leistungsniveaus	1
	<u>4</u>

Rahmenbedingungen	
• Fehlende Konzepte zum Umgang mit schwierigen Schülern von Trägern	1
• Knappe Ressourcen	1
• Kündigungsverhalten der Ausbildungsbetriebe	1
	<u>3</u>

Abb. 31: Probleme für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M3b2-b3: Welches Problem ist am stärksten ausgeprägt? Welches Problem ist prinzipiell nicht lösbar?

Die Validität der Antworten in der Stichprobe ist zu diesen beiden Fragen nicht gegeben, da jeweils nur einer Lehrkraft die Frage gestellt wurde. Der Vollständigkeit halber und aufgrund der Antwortstruktur soll dennoch nicht auf eine kurze Anmerkung verzichten werden. Die Problemdeskription in der Fragestellung M3a5 ist beiden Befragten gut gelungen. Auf die Frage, welches Problem die größte Ausprägung hat, antwortet BS/2/07:

„Also, ich glaube, bei uns an der Schule müssen wir damit leben, dass wir das haben und so, das ist immer auch in allen Klassen und in allen Bildungsgängen so, ob das jetzt die zweijährige Fachoberschule ist oder die BOS ist, man hat dieses Phänomen überall und das ist manchmal ein bisschen weniger und manchmal ein bisschen mehr, aber grundsätzlich ist das doch durch alle Bildungsgänge so [...].“⁶⁷⁶

Die Lehrkraft klassifiziert bewusst die Problemfelder nicht, sondern benutzt eher eine aktive Beschreibungsform, indem sie davon ausgeht, dass kein Bildungsgang von dieser Problematik ausgenommen ist und dies grundsätzlich eine Herausforderung für die Schule darstellt, mit der die Lehrkräfte leben bzw. umgehen müssen. Aus der Antwort wird

⁶⁷⁶ Vgl. Interview BS/2/07, S. 8, Zeile 24-28.

außerdem deutlich, dass diese Lehrkraft bereits erkannt hat, dass die Existenz von Schülervarianzen der Alltag und somit ein Grundzustand bzw. die Norm ist.

Die Antwort einer anderen Lehrkraft auf die Frage, ob die Probleme denn prinzipiell nicht lösbar seien, offeriert ein ergänzendes Bild zur oben angeführten Aussage von BS/2/07. Die Lehrkraft IF/2/01 antwortet ebenfalls mit einem positiven Akzent. Grundsätzlich kann aus den Worten ebenfalls ein Herausforderungscharakter der aktuellen Situation abgeleitet werden. Zusätzlich hält die Lehrkraft die Probleme nicht für unlösbar, dies ist ein weiterer positiver Akzent. Sie verweist lediglich darauf, dass eine Lösung nicht kostenneutral und ohne Einsatz auf der Lehrer- und Schülerseite realisiert werden kann.

„Also lösbar ist das bestimmt schon, aber es kostet Zeit, Kraft und Energie bestimmt, nicht nur von meiner Seite, sondern auch vonseiten des Schülers.“⁶⁷⁷

Aus den Worten werden eindeutig die beiden Protagonisten in einer zukünftigen Strategie zum Umgang mit Schülervarianzen deutlich und es werden erste Bedingungen genannt: Zeit und Energie. Diese Aspekte gilt es im Abschnitt 8.6.4 noch einmal zu vertiefen und in die möglichen Lösungsansätze als Grundlage zu implementieren. Für diese beiden Fragen darf abschließend zusammengefasst werden, dass die Schülervarianzen für diesen kleinen Stichprobenanteil der Normzustand sind. Dieser herausfordernde Grundzustand kann aber mit einer entsprechenden Ressourcenausstattung, einer Partizipation der Lehrkräfte und der Schüler produktiv genutzt werden.

Mini-Szenario 4

M4Ia: Welche Merkmale machen für Sie eine heterogene Lerngruppe aus?

M4IIb: Nennen Sie 2-3 Merkmale, durch die sich die Schüler besonders unterscheiden!

Von den neun Befragten haben diese beiden Fragen acht sinnerfassend beantwortet. Eine Lehrkraft⁶⁷⁸ scheint den Fragenkomplex nicht verstanden zu haben, sodass ihre Antworten nicht in die Analyse mit einfließen. Somit reduziert sich die Stichprobe für das Mini-Szenario 4 auf acht Personen. Bei der Auswertung der Deskriptionen wird deutlich, dass gerade Aspekte, die jeden einzelnen Schüler betreffen, im Vordergrund stehen. Die genannten Kriterien bilden ein breites Spektrum und sind auf einzelne Schüler, auf die gesamte Gruppe oder auf Ressourcen innerhalb des Unterrichts bezogen. Außerdem werden Punkte angeführt, die deutlich für die Befragten im unterrichtlichen Alltag sichtbar werden oder in Gesprächen mit den Schülern zutage kommen. Mit sechs Nennungen ist die Leistungsfähigkeit für die Befragten die Größe, die am deutlichsten eine heterogene Lerngruppe beschreibt und den Unterricht und somit auch die Lehrkräfte in der Ausübung des Berufs tangieren. Es handelt sich zwar um ein Merkmal, das sich auf jeden einzelnen Schüler bezieht, jedoch in gruppendynamischen Prozessen in starkem Maße zum Tragen

⁶⁷⁷ Vgl. Interview IF/2/01, S. 4, Zeile 33-34.

⁶⁷⁸ Vgl. Interview SS/1/11, S. 3-4, Zeile 31 ff. zu den Fragen M4Ia und M4IIb.

kommt. Neben der Leistungsfähigkeit sind für die Hälfte der Befragten die sozialen Probleme sowie die differenten Kompetenzniveaus der Schüler klare Kriterien zur Beschreibung von Heterogenität. Auffällig ist, dass bei den Fragen M1a3 und M1c1 diese Aspekte keine Rolle für die Befragten spielen. Anders als bei der Frage nach Schülermerkmalen, die das Lernen erfolgreich beeinflussen, wird hingegen die Leistungsbereitschaft erst nachrangig mit zwei Nennungen angeführt, bei den Fragen M1a3 und M1c1 sind es sieben Nennungen. Zudem ist in den Antwortstrukturen auffällig, dass sich die Größen Alter, Vorbildung und Vorwissen sowie die Lernbiografie im Vergleich zu den Fragen M1a3 und M1c1 auf ähnlichen Rankingstufen befinden. Diese Punkte scheinen nennenswert zu sein, aber dennoch im Alltag eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Die Sprachkompetenz und der familiäre Hintergrund mit den jeweiligen Problemen werden zum einen als Beschreibungsgröße für Heterogenität genannt und sind zum anderen für die Befragten auch Größen, die einen erfolgreichen Lernprozess determinieren. Für die Befragten scheinen zusätzlich Aspekte mit motivationalem, interessenbezogenem Kontext und Merkmale, die das eigene Selbstbild und den Erfahrungsschatz betreffen sowie das Klassenmanagement für die Deskription von heterogen Lerngruppen keine Rolle zu spielen, obwohl dieselben Befragten diese Punkte für einen erfolgreichen Lernprozess durchaus für relevant und z. T. sogar als entscheidend einstufen. Andersherum werden auch bezüglich der Merkmale zur Beschreibung von heterogenen Lerngruppen Punkte angeführt, die im Bereich des erfolgreichen Lernens für die Befragten anscheinend keine Relevanz haben. Hierzu zählen der Ausbildungsbetrieb, der Lernstil eines Schülers und das Geschlecht.

Merkmale, die eine heterogene Lerngruppe ausmachen	Anzahl der Nennungen	R =Ressourcenorientiert G =Gruppendynamisch E = Einzelne Schüler betreffend
Leistungsfähigkeit	6	E/G
Soziale Probleme	4	E
Kompetenzniveaus	4	G/R
Herkunft	3	E
Alter	2	G
Leistungsbereitschaft	2	E/R
Lernbiografie	2	E
Vorwissen/Vorbildung	2	E
Gender	1	G
Familiäre Probleme	1	E
Sprachkompetenz	1	E/R
Lernstil	1	E
Betriebe	1	E/G

Tab. 58: Heterogenitätsmerkmale
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Bei der Betrachtung der Zuordnung nach individuellen, gruppendynamischen oder ressourcenorientierten Beschreibungsgrößen fällt auf, dass gerade die individuellen Dimensionen vergleichsweise häufig genannt werden, wohingegen die ressourcenorientierten Aspekte eher selten benannt werden. Dies scheint in der Fragestellung sowie in den bereits implementierten Vorstellungen über die Thematik Heterogenität in den Köpfen der Befragten begründet zu sein. Auch diese Frage bestätigt, dass die Befragten eine klare Vorstellung von Heterogenität besitzen, die sich in großen Teilen mit den theoretischen Ausführungen deckt.

Mini-Szenario 5

M5la1-a3: Wie fühlen Sie sich, wenn Sie gleich in den Unterricht in einer heterogenen Klasse gehen und sich zu Hause gut vorbereitet haben?

Insgesamt spricht die Frage nach einer guten Vorbereitung auf den Unterricht zweierlei Gefühlsebenen bei den Befragten an, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität. Auf der einen Seite wird durch ein planbares Tun, in diesem Fall die Unterrichtsvorbereitung, eine Struktur (eine Nennung) geschaffen, die eine Sicherheit für den Unterricht (zwei Nennungen) bringt, was wiederum zu einem entspannten und beruhigenden Gefühl (zwei Nennungen) führt, sodass am Ende der Unterricht mit Freude und Lust (vier Nennungen) durchgeführt werden kann. An dieser Situationsbeschreibung wird ebenfalls, wie an anderen Stellen, deutlich, wie Gefühle den Alltag von Lehrkräften determinieren.

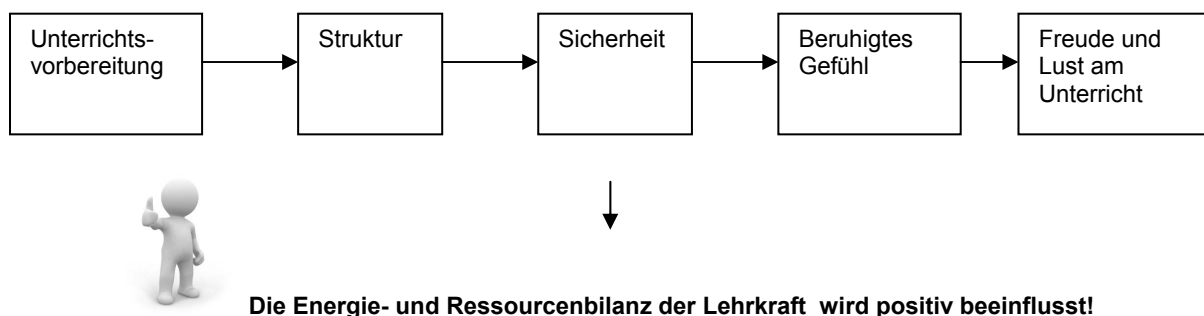


Abb. 32: Positive Energie- und Ressourcenbilanz
(Quelle: eigene Darstellung)

Bei vier Befragten sind mit der Tatsache des Vorbereitetseins ausschließlich positive Gefühle verbunden, sodass sich für deren individuelle Energie- und Ressourcenbilanz der Aufwand als Nutzen herauskristallisiert (vgl. Abb. 32). Bei vier anderen Befragten wird die Tatsache der Ungewissheit (vier Nennungen) angeführt. Auffällig ist, dass zwei der Befragten⁶⁷⁹ ausschließlich den Aspekt der Ungewissheit genannt haben. Eine Lehrkraft, die ebenfalls Ungewissheit genannt hat, spricht noch die Tatsache der Sicherheit an. Insgesamt fällt

⁶⁷⁹ Vgl. Interview KM/2/03, S. 7, Zeile 3 ff., und Interview BK/1/06, S. 5, Zeile 25.

jedoch auf, dass eine Vorbereitung die Gefühlswelt der Befragten tendenziell positiv tangiert. Nur bei drei Befragten scheint selbst die Vorbereitung zu Hause nicht dazu beizutragen, dass sie sich im Unterricht besser fühlen oder zumindest beruhigt in den Unterricht gehen. Für diese drei ist der Ressourceneinsatz von Lehrerenergie zu Hause nicht erfolgversprechend.

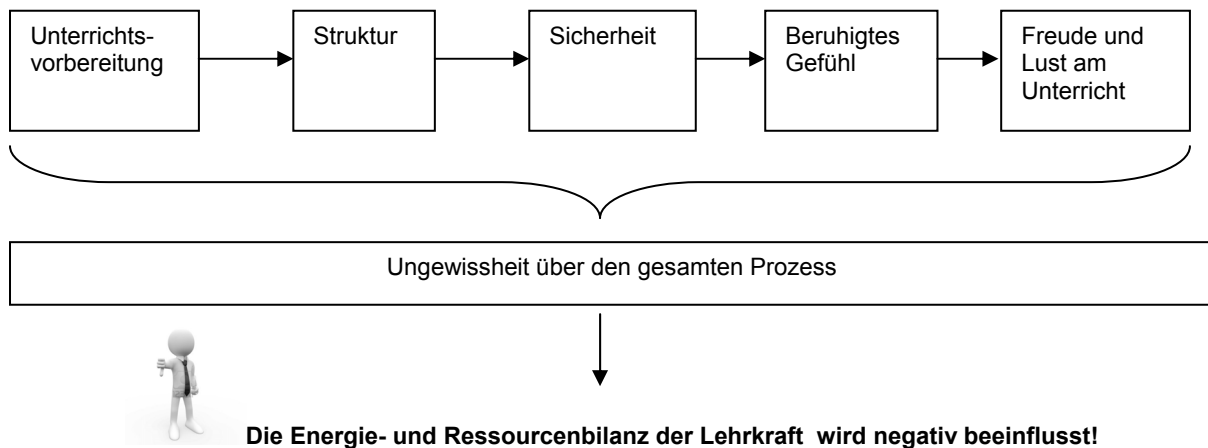


Abb. 33: Negative Energie- und Ressourcenbilanz
(Quelle: eigene Darstellung)

Gerade bei der Lehrkraft CE/1/04 sind auch diese Antworten nennenswert.

„Ja also ich rede mit mir selbst und sage dann tatsächlich: Heute wirst du auf jeden Fall versuchen, deine Stimme, nicht in dem Ton, dass ich mich nicht aufrege, ja, also, ich muss mich selbst irgendwie beschwichtigen, tatsächlich so antrainiert locker lächelnd reinzugehen, ja, aber es gelingt mir nicht durchgängig und irgendwann kommt dann – wenn ich das dritte Mal sagen muss „Unterlagen raus“ – dann werde ich schon noch mal ein bisschen nicht mehr so freundlich. Ja, dann wird mein Ton auch ein bisschen höher oder lauter und das ist natürlich nicht schön. Ich versuche, das zu unterbinden, nicht darauf einzugehen, ja, wie bei Kindern manchmal bestimmte Sache zu ignorieren, ja, ist halt so.“⁶⁸⁰

„Also inhaltlich, denke ich mal, ist in Kommunikation, das mache ich, da habe ich sehr gute Materialien und auch viele Methoden, dass sie jetzt nicht nur das Frontale haben, ja, also, es ist, das ist eigentlich auch gut zu veranschaulichen, aber das Drumherum: In der Klasse, ja, wie ich, kriegt man halt ein Level hin, dass man tatsächlich auch mit seinen Materialien auch wirklich arbeiten kann, das ist eigentlich das Problem.“⁶⁸¹

Die Lehrkraft scheint die Unterrichtsvorbereitung nur noch zu absolvieren, um sich selbst zu beruhigen, und nicht mehr mit dem eigentlichen Ziel, die Schüler erfolgreich im Lernprozess zu unterstützen, und das, obwohl sie deutlich macht, dass sie einen Mix an Unterrichtsalternativen aufgrund ihrer Erfahrungen zur Verfügung hat. Abschließend darf darauf

⁶⁸⁰ Vgl. Interview CE/1/04, S. 6, Zeile 21-28.

⁶⁸¹ Vgl. Interview CE/1/04, S. 7, Zeile 6-10.

hingewiesen werden, dass die Antwort einer Lehrkraft⁶⁸² nicht in die Fragenanalyse eingeflossen ist, da diese mehr oder weniger das Time-achievement-equality-dilemma⁶⁸³ thematisiert hat. Dieses Dilemma ist im Unterrichtsalltag zwar häufig zu finden, jedoch soll auf diese Antwort an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da dies keine Frage nach der Unterrichtsvorbereitung ist, sondern die Problematik in einen anderen Kontext eingebettet ist.

M5IIb1-b5: Wie fühlen Sie sich, wenn Sie gleich in den Unterricht in einer heterogenen Klasse gehen und sich zu Hause nicht gut vorbereitet haben?

Aus der Abb. 34 wird deutlich, dass die meisten Befragten mit solch einer Situation routiniert und selbstsicher umgehen können, denn die Tatsache, mal unvorbereitet in den Unterricht zu gehen, gehört zum Lehrerberuf dazu und wird somit unter Lehrerprofessionalität subsumiert. In der Folge darf geschlussfolgert werden, dass bedingt durch eine Nichtvorbereitung keinerlei nennenswerte emotionale Belastungszustände bei fünf der Befragten erreicht werden. Bei zwei der Befragten wirkt sich diese Vorstellung jedoch emotional aus und sie beschreiben ein Unwohlsein dabei. Die Befragten zweifeln an ihrer eigenen Sachkompetenz oder daran, dass die Stunde läuft. Sie sind mental nur damit beschäftigt, in der Stunde durchzuhalten. Das Durchhalten-Müssen sorgt bei ihnen für einen leichten Belastungsanstieg. Besonders besorgniserregend ist jedoch die Aussage der Lehrkraft TH/2/02, die bei der Vorstellung, unvorbereitet in den Unterricht gehen zu müssen, eindeutig eine emotionale Belastung empfindet und dies als ungutes Gefühl wahrnimmt.

⁶⁸² Vgl. Interview TH/2/02, S. 6, Zeile 18-23.

⁶⁸³ Vgl. „Der als 'Time-achievement-equality-dilemma' (Arlin 1984, S. 66) bezeichnete Konflikt besteht darin, dass entweder das Unterrichtstempo für diese Lerner reduziert werden muss, um den Bedarf an zusätzlicher Lernzeit für die Langsameren überschaubar zu halten. Oder aber die Leistungsdivergenzen werden - wenn die Schnelleren die ‚Wartezeit‘ optimal nutzen - so vergrößert, dass ein gemeinsamer Klassenunterricht schwierig wird.“ Wischer (2009a, o. S.).




		
Nicht gut vorbereitet zu sein, ist kein Problem ...	Nicht gut vorbereitet zu sein, führt zu Unbehagen ...	Nicht gut vorbereitet zu sein, ist eine Belastung ...
... sagen fünf Lehrkräfte	... sagen zwei Lehrkräfte ⁶⁸⁴	... sagt eine Lehrkraft ⁶⁸⁵
Strategie: <ul style="list-style-type: none"> • Schüler zum Partner machen • Teamteaching der Schüler • Routine walten lassen • verstärkte sozial-kommunikative Interaktion • Aufgabendifferenzierung nach der Menge Die Lehrerprofessionalität steht im Vordergrund.	Strategie: <ul style="list-style-type: none"> • Hoffen, dass die Sachkompetenz ausreicht • Hoffen, dass die Stunde läuft Das faktische Durchhalten steht im Vordergrund.	Strategie: <ul style="list-style-type: none"> • In diesem Fall hat die Lehrkraft leider keine Strategie, wünscht sich jedoch, dass sie zumindest inhaltlich eine Unterrichtsstunde weiter ist als die Klasse Das ungute Gefühl steht im Vordergrund.
Ausnahme: Eine Lehrkraft kennt das Gefühl gar nicht, da sie nach eigener Aussage nie unvorbereitet ist. ⁶⁸⁶		

Abb. 34: Belastungsempfinden bei fehlender Unterrichtsvorbereitung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Insgesamt scheint das unvorbereitete Unterrichten nur vereinzelt zu Belastungssymptomen zu führen, da der überwiegende Teil damit professionell umgeht. Es soll an dieser Stelle auch dafür sensibilisiert werden, dass manche Belastungszustände nicht durch eine Unterrichtsvorbereitung kompensiert werden können, da die Belastungen auch aus dem Schülerverhalten innerhalb einer Unterrichtsstunde resultieren können. Dies ist jedoch vorab nicht von der Lehrkraft planbar.

Mini-Szenario 6

M6 vorab: Haben Sie mit Ihren Schülern die Vereinbarung getroffen, dass Ihre Schüler ihr Unterrichtsmaterial zu Beginn der Stunde auf dem Tisch liegen haben?

Diese Frage kann als ein Indiz für ein verstärktes Kontrollbedürfnis angesehen werden, denn das Vorhandensein der Unterrichtsmaterialien ist essenziell, um erfolgreich am Unterricht

⁶⁸⁴ Vgl. Interview IF/2/01, S. 6, Zeile 12-14, und Interview CE/1/07, S.7, Zeile 16-20.

⁶⁸⁵ Vgl. Interview TH/2/02, S. 7, Zeile 10-13.

⁶⁸⁶ Vgl. Interview BK/1/06, S. 5, Zeile 32. Wer jedoch den Schul- und Unterrichtsalltag an den kaufmännischen beruflichen Schulen in Berlin kennt, weiß, dass diese Aussage für den planmäßigen Unterricht durchaus zutreffen kann. Die Rahmenbedingungen, kurzfristige Krankheit von Kollegen etc. führen dazu, dass selbst die engagierteste und am besten vorbereitete Lehrkraft manchmal unvorbereitet in eine Klasse gehen muss.

teilzunehmen. Gemäß den wissenschaftlichen Erkenntnissen⁶⁸⁷ haben Lehrkräfte ein erhöhtes Bedürfnis, schlechte Schüler im Hinblick auf deren Disziplin und deren Leistungen zu kontrollieren.

Von den neun Befragten haben fünf keine expliziten Vereinbarungen mit den Schülern, dass die Unterrichtsmaterialien vor der Stunde auf dem Tisch zu liegen haben. Diese fünf erwarten von der Schülerschaft, dass sie pünktlich anwesend und arbeitsbereit sind sowie die Arbeitsutensilien parat haben. Meist werden die Unterlagen im laufenden Stundenprozess von den Schülern ausgebreitet. Nur eine Lehrkraft hat die Ansicht, dass sie die Schüler zu gar nichts zwingt, da diese freiwillig in der Berufsschule sind.

Die anderen vier Befragten haben mehr oder weniger die Absprache mit den Lerngruppen getroffen, dass bereits vor dem Unterricht die notwendigen Utensilien, wie z. B. Lehrbuch und Taschenrechner, auf dem Tisch liegen, um eine gewisse Arbeitsatmosphäre in der Klasse zu schaffen. Eine Lehrkraft erhofft sich vom bewussten Herausnehmen der Arbeitsmittel einen Impuls für die Konzentration, da die Herausnahme als Start fungiert. Dieses Lehrerverhalten legt ein verstärktes Kontrollbedürfnis der Lehrperson nahe.

M61a: Worauf achten Sie, wenn Sie zu Beginn der Unterrichtsstunde vorne in der Klasse stehen und den Blick durch die Klasse schweifen lassen?

Bei der Analyse dieser Frage stand ebenfalls das Kontrollbedürfnis der Lehrkräfte im Fokus. Auffällig an den Antworten zur Fragestellung M61a ist, dass von neun Befragten vier darauf achten, wie die Stimmung in der Klasse ist und welche emotionalen Botschaften gerade von der Lerngruppe ausgesendet werden. Außerdem achtet eine Lehrkraft neben der Stimmung noch auf die Blicke der Schüler und zeigt damit eine grundsätzlich sensible und schülerzugewandte Haltung.

Eine Lehrkraft hat eine relativ neutrale Position, achtet ihrer Ansicht nach auf nichts Bestimmtes und verfährt wie folgt: Zunächst macht sie gar nichts, wenn sie in die Klasse kommt, sondern lässt die Schüler erst einmal ihre Gespräche usw. beenden. Währenddessen nimmt die Lehrkraft sich das Klassenbuch und studiert es erst einmal und aktiviert die Schüler mit der Frage, ob sie anwesend sind. Diese Haltung und Vorgehensweise ist in der Stichprobe einmalig.

Die anderen vier Befragten haben, wie aus ihrer Antwortstruktur ersichtlich wird, ein eher stärker ausgeprägtes Kontrollbedürfnis. Sie achten insbesondere darauf, ob die Aufmerksamkeit der Schüler auf sie gerichtet ist, ob die Arbeitsmaterialien vorliegen, ob andere mögliche Ablenkungsfaktoren wie z. B. Handys weggepackt sind und welche Schüler anwesend sind. Alle Merkmale, die gerade beschrieben wurden, sind klassische Merkmale, die darauf hindeuten, dass die Lehrkraft einen möglichst hohen Grad an Steuerung und

⁶⁸⁷ Vgl. Hofer (1986, S. 161 ff.).

Kontrolle im Unterricht behalten möchte. Gemäß den theoretischen Befunden⁶⁸⁸ ist das Kontrollbedürfnis gerade dann besonders ausgeprägt, wenn sich in der Klasse ein hoher Anteil an schlechten und besonders extravertierten Schülern befindet.

Die Antworten sind zur besseren Übersicht danach geclustert, ob die Lehrkraft ein verstärktes Kontrollbedürfnis hat oder auf Kontrolle eher weniger Wert legt. Die Ergebnisse sind in Abb. 35 zusammengestellt. Nach Durchsicht aller Antworten kann davon ausgegangen werden, dass die Stichprobenpopulation nicht durch ein ausgeprägtes Kontrollbedürfnis sondern eher durch berufstypische Kontrollmechanismen geprägt ist. Denn auch die Aspekte, die für ein Kontrollbedürfnis sprechen, sind eher Reaktionen auf das Verhalten der Schüler.




 Kontrollbedürfnis ist wenig bis gar nicht ausgeprägt	 neutral	 Kontrollbedürfnis ist ausgeprägt
Stimmung und emotionale Botschaften der Lerngruppe (5 Nennungen)	auf gar nichts wird geachtet (1 Nennung)	Aufmerksamkeit der Schüler (4 Nennungen)
Blicke der Schüler (1 Nennung)		Arbeitsmaterialien vorhanden (2 Nennungen)
Lieblingsschüler anwesend (1 Nennung)		Handy etc. (2 Nennungen)
		Anwesenheit (1 Nennung)
4 Lehrkräfte	1 Lehrkraft	4 Lehrkräfte

Abb. 35: Ausprägung des Kontrollbedürfnisses
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M6IIb1-b3: Was geht in Ihnen vor, wenn Sie erkennen, dass die Schüler ihre Unterrichtsmaterialien bereits hervorgeholt haben und ruhig im Klassenraum sitzen?

Grundsätzlich zielt diese Fragestellung darauf ab, wie sich bestimmte Verhaltensweisen von Schülern auf die Gefühlszustände von Lehrkräften auswirken. Bei dieser Fragestellung wurde erwartet, dass eigentlich alle Befragten eine positive Emotion empfinden. Umso überraschender war, dass zwei Befragte völlig anders darauf reagiert haben. Die eine Lehrkraft äußert sich dahingehend, dass sie dies mal erleben möchte, und drückt somit die Unwahrscheinlichkeit der Situation aus. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass diese Lehrkraft in Frage M6IIc1-c3 diese Situation als normal empfindet. Eine weitere

⁶⁸⁸ Vgl. Hofer (1986, S. 161 ff.).

Lehrkraft antwortet, dass sie das Gefühl hat, etwas falsch gemacht zu haben, wenn die Schüler sich so verhalten. Man muss in so einem Fall durch die Darbietung eines lustigen Gesprächs erst einmal erspüren, dass die Schüler noch anwesend sind. Diese beiden Antwortausprägungen sind eher atypisch und waren nicht zu erwarten. Alle anderen sieben Befragten haben durch Nennung von positiv besetzten Wörtern wie z. B. Freude, Lob, Stolz und Aufblühen deutlich gemacht, dass ihnen dieser Zustand gefällt.

Wie auch schon in Abschnitt 5.2.7 deutlich wurde, entwickeln sich positive Gefühle immer dann, wenn die Schülerschaft als kooperativ, diszipliniert sowie willig – bezogen auf die aktive Mitarbeit – wahrgenommen wird. Diese aus der Theorie abgeleitete These konnte für die vorliegende Forschung als im Grunde bestätigt angesehen werden.

M6IIc1-c3: Was geht in Ihnen vor, wenn Sie erkennen, dass die Schüler ihre Unterrichtsmaterialien nicht hervorgeholt haben und unruhig sind?

Die vorliegende Fragestellung geht, wie auch bereits die Frage M6IIb1-b3, davon aus, dass bestimmte Situationen und bestimmtes Schülerverhalten entsprechende Gefühle bei den Lehrkräften auslösen. Anders als bei der positiv initiierten Frage M6IIb1-b3 fand in der Lehrerschaft ein deutlich geringeres Gefühlserleben statt. Denn nur die Lehrkräfte KM/2/03⁶⁸⁹, IF/2/01⁶⁹⁰ und FF/1/01⁶⁹¹ äußern aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern, Lärm und Undiszipliniiertheit deutlich negative Gefühlszustände, wie sie auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung beschrieben werden.

Bei der Analyse der Antworten fällt auf, dass acht Befragte diese Situation nicht als normal empfinden. Aus den Antworten lassen sich zwei Reaktionsformen ableiten. Eine Gruppe, bestehend aus drei Befragten, beschreibt Emotionen wie z. B. genervt sein, Entsetzen und Verärgerung. Die anderen fünf Befragten beschreiben in ihren Antworten konkrete Maßnahmen, um mit der Situation umzugehen. Die Maßnahmen sind entweder aktiv, z. B. in einem gemeinsamen Schüler-Lehrer-Gespräch Ursachen zu ergründen, oder passiv, indem sie abwarten, ob sich der Zustand von allein normalisiert, oder sogar aus der Situation flüchten, indem sie den Unterricht abbrechen oder den Unterricht auf 60 Minuten verkürzen, um 30 Minuten über private Dinge mit den Schülern zu sprechen. Die Befragten reagieren auch hier nach klassischen Mustern, die in den wissenschaftlichen Aufbereitungen⁶⁹² wiederzufinden sind, denn Resignation, Disziplinarmaßnahmen und eine Erhöhung des Kontrollbedürfnisses sind zwar nur einige wenige Reaktionsmöglichkeiten, allerdings finden sie hier in den konkreten Fällen Anwendung. Für die Lehrkraft BK/1/06 ist dieser Zustand der Normalzustand. Dementsprechend sieht sie sich in ihrem Beruf als Dompteurin und Entertainerin.

⁶⁸⁹ Vgl. Interview KM/2/03, S. 8, Zeile 16-18.

⁶⁹⁰ Vgl. Interview IF/2/01, S. 7, Zeile 8-12.

⁶⁹¹ Vgl. Interview FF/1/01, S. 8, Zeile 12.

⁶⁹² Vgl. Hofer (1986, S. 161 ff.).

Mini-Szenario 7

M71a: Es sollen Lehrerteams gebildet werden. Was schlagen Sie dem Team zur besseren Förderung von heterogenen Lerngruppen vor?

Ein möglicher Interventionsansatz, um die Belastungsmomente in heterogenen Klassen zu reduzieren, ist die Teambildung. Um eine bessere Förderung von heterogenen Lerngruppen zu erreichen und die Lehrerbelastung gleichzeitig zu reduzieren, wurde den Befragten der Vorschlag gemacht, Lehrerteams zu bilden. Das Antwortspektrum ist breit gefächert, wie die nachstehenden Erläuterungen zeigen. Die Vorschläge, die sie innerhalb ihres Teams offerieren würden, betreffen zum einen nur das Lehrerteam und die konkrete Arbeit selbst, und zum anderen sollen sowohl die Schüler als auch andere Partner mit in die Entwicklungsprozesse eingebunden werden. In Tab. 59 wird die gesamte Antwortbreite differenziert dargestellt. Der Vorschlag der Binnendifferenzierung kam mit vier Nennungen im Verhältnis häufig vor. Dies verwundert nicht, da gerade die Binnendifferenzierung auch im wissenschaftlichen Diskurs als ein Lösungsansatz thematisiert wird und somit auch bei den Lehrkräften in aller Munde ist. Auch die weiteren Aspekte in dieser Gruppe sind eher typisch, denn ein regelmäßiger Informationsaustausch im Team und die Tatsache, dass auch innerhalb eines Lehrerteams ein Gemeinschaftsgefühl aufgebaut werden soll, sind nicht verwunderlich. Zwei weitere Vorschläge für einen besseren Umgang mit heterogenen Klassen im Lehrerteam sind, den Schülern Respekt entgegenzubringen und ein ehrliches Interesse an den Schülern zu haben. Interessanterweise sind beide Empfehlungen von einer Lehrkraft, die der Ansicht ist, dass die Bildung von Lehrerteams völlig überflüssig ist, wie aus folgendem Zitat deutlich wird.

„Okay, da gibt es schon so ein paar Punkte. Das fängt ganz einfach damit an, wenn ich will, dass der Schüler mit mir arbeitet oder mit sich arbeiten lässt, dann muss ich ihm Respekt entgegenbringen. Respekt bringe ich ihm dadurch entgegen: Ich mache es mit meinen neuen Klassen so, ich gehe am ersten Tag rein, ich habe mir die Personalbögen vorher kopiert, weiß also schon ein bisschen was über die Hintergründe – so ein paar Vornamen, Namen, Gesichter kann ich zuordnen – und ich spiele mit ihnen ein Spiel. Und dann komme ich nächste Woche wieder und für jeden Namen, den ich dann noch nicht weiß, hören wir eine Minute früher auf. Und das haut die Schüler jedes Mal vom Hocker, weil ich kann innerhalb einer Woche ihre Namen. Vielleicht schaffe ich auch mal einen nicht, aber ich sage denen auch: Setzen Sie sich nächste Woche woanders hin, ziehen Sie was anderes an, färben Sie sich die Haare und so weiter. Dann fange ich an, mir die Namen zu merken, und fange dann an, stelle Fragen zu Hobbys und so, dann sage ich das auch laut und verknüpfe dann damit irgendwas, damit ich mir die Namen merken kann. Und ich merke, dass das bei Schülern was ganz Wichtiges ist, weil, ich übernehme ja auch Klassen, die schon zwei Jahre hier sind oder anderthalb Jahre hier sind. Und die Schüler, die merken das sofort, wenn man anfängt, sich für sie zu interessieren, und das ist, also, ich glaube, wir kriegen die Menschen nur darüber, anzufangen, uns für sie zu interessieren, indem wir ihnen Respekt entgegenbringen. Denn wir haben hier Schüler, da

wissen die Lehrer nach zwei Jahren den Namen noch nicht, das ist immer „du da“ oder „du da“ oder gerade mal einen Vornamen: „Der neben Kevin“. Also mit solchen Kleinigkeiten fängt das eigentlich an und man muss den Schülern, wir müssen dafür sorgen, dass den Schülern klar ist, dass wir immer über sie reden, dass sie also Gegenstand der Ermittlung sind – oder was auch immer, wie man das benennen mag. Ich merke immer wieder, dass meine Schüler überrascht sind, wenn ich sage: „Bei Herrn XXX⁶⁹³ war es so und so“ – „Ja, // woher wissen Sie das?“ // Ich sage: Naja, wir sitzen zusammen im Lehrerzimmer, wir reden über Sie, wir reden über jeden von Ihnen jeden Tag und das schafft schon so eine enge Beziehung, ohne dass es wirklich eng ist und ohne dass es eine tatsächliche Beziehung ist. Es vermittelt den Schülern, sie werden wahrgenommen und laufen hier nicht als anonyme Nummer, gerade hier in der großen Schule hier, ja damit würde ich schon mal anfangen. Und man muss sich Zeit nehmen für jeden Einzelnen, man muss den Unterricht so gestalten, dass man immer Freiraum hat, sich mit irgendjemand an die Seite zu setzen und mal paar Sachen zu wiederholen und drauf einzugehen, mal neue Methoden auszuprobieren, die man nie für die ganze Lerngruppe anwenden kann, die wirklich auf eine einzelne Person zugeschnitten sind, was dem Lehrerteam, wenn es ein funktionierendes Lehrerteam, was dann besser funktionieren könnte, aber dieser ganze Teamgedanke ist alles Theorie, graue Theorie, // völliger Quatsch, wird nie werden.“⁶⁹⁴

⁶⁹³ Der Originalname wurde durch XXX ersetzt, um die Anonymität zu wahren.

⁶⁹⁴ Vgl. Interview BK/1/06, S. 7, Zeile 8 – S. 8, Zeile 3 ff.

Innerhalb des Lehrerteams	Lehrerteam gemeinsam mit den Schülern	Lehrerteam gemeinsam mit anderen Partnern
Binnendifferenzierung über <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte • Materialien • Methoden hierzu regelmäßiger Materialaustausch (4 Nennungen)	Diagnose/Analyse <ul style="list-style-type: none"> • Lerntypen • Wissens-Ist-Zustand • Interesse der Schüler • Bedürfnisse der Schüler (6 Nennungen)	Kooperation mit <ul style="list-style-type: none"> • Sozialpädagogen • Betrieben • Bildungsträgern (1 Nennung)
Regelmäßiger Informationsaustausch über <ul style="list-style-type: none"> • Zielsetzung • Regelwerk • Inhalte (3 Nennungen)		Gemeinsame Beratungsgespräche mit den Schülern (1 Nennung)
Respekt und ehrliches Interesse für die Schüler (1 Nennung)		
Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Lehrerteams stärken (1 Nennung)		

Tab. 59: Vorschläge für den Umgang mit Heterogenität in einem Lehrerteam

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Interessanterweise gingen sechs Antworten zudem in die Richtung der Diagnostik und der Analyse von Schülerkompetenzen und -bedürfnissen, deren Interessenlagen sowie den unterschiedlichen Lerntypen. Es ist hervorzuheben, dass diese diagnostischen und analytischen Schritte gemeinsam mit dem Lehrerteam und den Schülern erfolgen sollen, denn die Schüler stehen hier im Fokus und wissen am besten über sich zu berichten. Dieser Ansatz bzw. Vorschlag scheint ausgesprochen bereichernd für alle Prozessbeteiligten zu sein. Den Vorschlag einer Lehrkraft, den Prozess im Lehrerteam durch weitere Kooperationen und Beratungen zu unterstützen, erscheint ebenfalls sehr sinnvoll zu sein.⁶⁹⁵

Abschließend werden noch zwei auffällige Dinge angeführt. Zum einen assoziieren bis auf zwei Befragte grundsätzlich alle Befragten mit Lehrerteams positive Gefühle. Zum anderen bezweifelt die Lehrkraft BK/1/06 die Funktionsfähigkeit eines solchen Lehrerteams und die Lehrkraft FF/1/01 steht dem Vorhaben kritisch gegenüber. Sie würde sich auch nie aus eigener Initiative heraus in einem Lehrerteam in den aktiven Gestaltungsprozess der Teamarbeit einbringen, sondern ausschließlich dann, wenn sie explizit darum gebeten wird. Ihr Vorschlag würde dann in die Richtung Binnendifferenzierung gehen, obwohl sie die

⁶⁹⁵ Vgl. Interview CE/1/04, S. 9, Zeile 1 ff.

Umsetzung kritisch sieht. Es deutet sich an, dass sie der Idee der Lehrerteambildung kritisch gegenübersteht:

„Hm, also erstmal würde ich denen nur auf Nachfrage was vorschlagen, ne, ich würde nicht hingehen und sagen: Pass auf, ich hätte da mal einen Vorschlag, dass wir jetzt hier alle mal irgendwie so machen, // das würde ich nicht machen. Wenn der Bedarf besteht, würden wir uns sicherlich darüber unterhalten und uns darüber verständigen. Und da gibt es jetzt unterschiedliche Möglichkeiten, ne. Wir können – wobei, dieses binnendifferenzierte Lernen ist bei mir so, da habe ich dann das Problem, dass ich denke, dass die Schüler merken, dass sie jetzt andere Aufgaben // [...].“⁶⁹⁶

M7Ib: Was könnten Sie selbst tun, um besser mit heterogener Schülerklientel zurechtzukommen?

Bevor mit der Interpretation der Antworten begonnen wird, soll darauf hingewiesen werden, dass zwei Befragten diese Frage nicht gestellt wurde, da diesen zunächst die Fragen M7Ic-e gestellt wurden und die Antwort bei der Lehrkraft BK/01/06 sehr ablehnend war. Die Lehrkraft SS/1/11 hat bereits erste Andeutungen in die Fragerichtung von M7Ib gemacht, sodass eine konkrete Frage hierzu nicht mehr erfolgte.

Die Antworten aller anderen Befragten differieren deutlich, sodass für die Frage auch keine Gruppierung nach Inhalten sinnvoll erscheint. Es fällt dennoch auf, dass die Lehrkräfte, wenn auch nicht en détail, aber zumindest im Großen und Ganzen, die grundsätzlichen Konzepte kennen, wie sie besser mit Schülervarianzen umgehen könnten. Viele der in der Literatur genannten Vorschläge zum besseren Umgang wurden auch von den Befragten genannt, wie z. B. Binnendifferenzierung, Methodenmix, Individualisierung und Beziehungskultur, auch wenn sie nicht alle Punkte identisch benannt haben. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrkräfte wissen, was sie tun sollten, ihnen allerdings sowohl das „Wie“ für die Umsetzung als auch die Zeit und die Kraft dafür fehlen. Positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Lehrkräfte wollen aber nicht können.

Für eine Lehrkraft spielt das Konzept der Binnendifferenzierung eine große Rolle, wenn es darum geht, sich selbst den Umgang mit heterogenen Schülern zu erleichtern, aber ihr fehlen dafür die Kraft und auch die Zeit.⁶⁹⁷ Eine andere Lehrkraft denkt in Richtung Fortbildungen und beschreibt sich selbst als experimentierfreudig. Im Anschluss an die Fortbildung lässt sie sich dann von ihren Schülern evaluieren, um zu schauen, ob das Neuerlernte nachhaltig bei den Schülern ankommt.⁶⁹⁸ Außerdem wird noch angesprochen, dass der Sprachanteil der Schüler zur Motivation erhöht werden muss, damit diese auch die

⁶⁹⁶ Vgl. Interview FF/1/01, S. 8, Zeile 33 - S. 9, Zeile 2.

⁶⁹⁷ Vgl. Interview BS/2/07, S. 12, Zeile 13-20.

⁶⁹⁸ Vgl. Interview LS/2/02, S. 9, Zeile 5-9.

Chance haben, außerschulische Erlebnisse mit in den Unterricht einzubringen.⁶⁹⁹ Zudem hält eine andere Lehrkraft es für sinnvoll, Informationen über eine Klasse innerhalb der Fachlehrerschaft einer Klasse auszutauschen. Auch das Teilen von Materialien und Methoden innerhalb eines Fachbereiches würde die Arbeitssituation erleichtern.⁷⁰⁰ Ergänzt wird diese Idee durch eine weitere Lehrkraft, die dadurch eine spezielle Förderung einzelner Schüler sowie eine Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre erwartet. Eine weitere Idee, die in diesem Kontext genannt wird, ist, dass die Schüler einer Klasse während einer Gruppenarbeitsphase durchmischt werden, sodass leistungsschwache auch mit leistungsstärkeren Schülern zusammenarbeiten.⁷⁰¹ Bei zwei Befragten besteht der Wunsch nach mehr Zeit für die eigentlichen Aufgaben einer Klassenleitung, nämlich auch außerhalb des Unterrichts Gespräche mit den Schülern führen zu können.⁷⁰²

Die Vielfalt der Antworten geben wieder, dass auch die Lösung im Umgang mit heterogenen Schülern ein personenbezogener, individueller Lösungsansatz oder Unterstützungsrahmen sein muss. Denn nicht nur die Schülerschaft weist Varianzen auf, gleiches gilt auch für die Bedürfnisse der Lehrkräfte und mögliche Hilfestellungen für sie. Die eine Lösung für den Umgang wird es nicht geben, sondern die Antworten zeigen, dass es ein breites Feld an Ansätzen gibt, aus denen sich die betroffenen Lehrkräfte jene aussuchen, die zu ihrem Unterrichtsstil und ihrer Persönlichkeit passen. Außerdem wird ersichtlich, wie viele Faktoren einfließen und aus welchen Komplexitätsgraden die Thematik besteht. Die Antwortstruktur ist damit nur ein erneuter Beweis für diese Fakten und demonstriert noch einmal, dass die Befragten nur bedingt wissen, welche Hilfe sie benötigen und wie diese konkret aussehen soll. Es darf aber festgehalten werden, dass die Lehrkräfte grundsätzlich für Hilfen dankbar sind.

M7Ic-e: Was könnten der Fachbereich, die Abteilungsleitung und die Schulleitung tun, um den Unterricht in heterogenen Klassen zu erleichtern?

Bis auf die Lehrkraft K/01/06,⁷⁰³ die bereits auf die Frage M7Ia eher pessimistisch reagierte, als es um einen möglichen Lösungsansatz bzw. um Vorschläge zur Verbesserung der Situation ging, haben alle anderen Befragten konkrete Ideen, was die Fachbereichsleitung, die Abteilungsleitung und die Schulleitung verändern oder tun könnten, um den Unterricht in heterogenen Klassen zu erleichtern. Auch wenn einige Angaben eher Wunschcharakter haben, so lassen sich auch daraus deutliche Richtungen einer möglichen Hilfestellung ableiten. Alle Aussagen in Bezug auf die Abteilungs- und/oder Schulleitung zeigen mehr oder weniger, dass die aktuelle Klassenorganisation und der Unterrichtseinsatz belastende

⁶⁹⁹ Vgl. Interview KM/2/03, S. 9, Zeile 16-23.

⁷⁰⁰ Vgl. Interview TH/2/02, S. 9, Zeile 1-4.

⁷⁰¹ Vgl. Interview IF/2/01, S. 7, Zeile 30 ff.

⁷⁰² Vgl. Interview FF/1/01, S. 10, Zeile 5 ff., und Interview CE/1/04, S. 9, Zeile 14-28.

⁷⁰³ Die Lehrkraft beantwortet die Frage kurz und knapp mit den Worten: "Nein, ich denke nicht." Vgl. Interview BK/1/06, S. 8, Zeile 8.

Strukturen aufweisen, die sich durch die in Abb. 36⁷⁰⁴ genannten Vorschläge verbessern und somit den Unterrichtsalltag erleichtern würden. Alle Punkte beziehen sich wie erwartet auf den organisatorischen Rahmen. Im Kontext mit den fachlichen Inhalten und Thematiken fordern die befragten Lehrkräfte von ihren Fachbereichsleitungen unterstützende Maßnahmen auf methodischer und inhaltlicher Ebene sowie in kollegialen Entwicklungsprozessen. Auch diese Forderungen überraschen nicht, denn beispielsweise ist der Wunsch nachvollziehbar, für die Durchführung der Binnendifferenzierung Material zu haben, jedoch ist aufgrund der Komplexität des Differenzierungskonzeptes durch eine einzelne Lehrkraft die Ausarbeitung der Materialien nur schwer allein leistbar.

Was kann die **Schul- bzw. Abteilungsleitung** tun, um den Unterricht in heterogenen Klassen zu erleichtern?

- Klassenfrequenzen reduzieren
- Verkürzer-Klassen einrichten
- Klassenzuordnung nach Vorwissen
- Schneller Klassenkonferenzen einberufen
- Teilungsunterricht oder Doppelsteckung implementieren
- Unterrichtszeit verkürzen
- Aktive Unterrichtsentwicklung betreiben
- Je nach Beruf Koordination der Lernfeldorientierung
- Engere Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben bzw. Bildungsträgern

Was kann der **Fachbereich** tun, um den Unterricht in heterogenen Klassen zu erleichtern?

- Teambildung unterstützen oder initiieren
- Material für Binnendifferenzierung bereitstellen
- Methodenhandbuch erstellen
- Arbeitsmittel auf Eignung prüfen
- Je nach Beruf Koordination der Lernfeldorientierung

Was kann die **Senatsverwaltung** tun, um den Unterricht in heterogenen Klassen zu erleichtern?

- Reduzierung der Pflichtstundenzahl für den Unterrichtseinsatz zugunsten von mehr Zeit für die Schüler außerhalb des Unterrichts

Abb. 36: Wünsche bezüglich der Unterstützung durch die Leitung⁷⁰⁵

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

⁷⁰⁴ Vgl. hierzu Interview BS/2/07, S. 12-13, Zeile 24 ff.; Interview LS/2/01, S. 9, Zeile 14-19; Interview KM/2/03, S. 9, Zeile 28 ff.; Interview TH/2/02, S. 9, Zeile 9 ff.; Interview IF/2/01, S. 8, Zeile 7 ff.; Interview FF/1/01, S. 10-11, Zeile 25 ff.; Interview CE/1/04, S. 9-10, Zeile 33 ff.; Interview SS/1/11, S. 6, Zeile 8 ff.

⁷⁰⁵ Die Frage, was die Senatsverwaltung tun kann, wurde nicht explizit gestellt. Trotzdem hat eine Lehrkraft diesen Aspekt angesprochen. Vgl. Interview SS/1/11, S. 6, Zeile 8-11.

Mini-Szenario 8

M8la1-a2: Wenn Sie den Unterricht für eine heterogene Klasse vorbereiten, berücksichtigen Sie dabei die Heterogenität und/oder investieren Sie mehr Zeit als üblich?

Aus der Tab. 60 wird ersichtlich, dass fünf Befragte nicht mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung unter der Berücksichtigung von Heterogenität investieren. Nur zwei Befragte bejahen die Aussage und zwei weitere tun es manchmal oder für bestimmte Klassen. Auffällig bei fast allen Aussagen ist, dass die befragten Lehrkräfte auf Heterogenität mit der Differenzierung in der Anzahl der Übungen oder in den Arbeitsmitteln reagieren. Bedenkenswert ist, dass sich fünf Befragte gar nicht mit der Heterogenität der Lerngruppen auseinandersetzen. Die Varianzen werden nicht mit in die Unterrichtsvorbereitung einbezogen, obwohl die Lehrkräfte die Frage nach dem Vorliegen von Heterogenität bejahen und die Schwierigkeiten benennen können. Dennoch werden diese für den Alltag anscheinend ignoriert oder unterschätzt, z. T. werden sie als belastend empfunden, sodass sich die Befragten zu Hause mit ihnen nicht auseinandersetzen möchten.

Ich investiere ... Ich erstelle ...	mehr Zeit	manchmal mehr Zeit	nur für bestimmte Klassen mehr Zeit	nicht mehr Zeit
zusätzliche Arbeitsbögen	TH/2/02 ⁷⁰⁶	BS/2/07 ⁷⁰⁷	FF/1/01 ⁷⁰⁸	KM/2/03 ⁷⁰⁹
neben dem Standardmaterial weitere Übungen				SS/1/11 ⁷¹⁰ BK/1/06 ⁷¹¹ IF/2/01 ⁷¹²
gar nichts extra	CE/1/04 ⁷¹³			LS/2/01 ⁷¹⁴
Summe	2	1	1	5

Tab. 60: Berücksichtigung von Heterogenität und Zeitinvestment bei der Unterrichtsvorbereitung

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

Auch aus dieser Fragestellung wird noch einmal ersichtlich, dass die Forschungspopulation im Kern weiß oder zu wissen glaubt, welche Maßnahmen sich zur Problembewältigung eignen. Wie in wissenschaftlichen Ansätzen⁷¹⁵ angeraten wird, orientieren sich die Lehrkräfte an dem zweistufigen Modell von Basiswissen und Aufbauwissen, das die Lehrkräfte im unterrichtlichen Alltag durch weiterführende Aufgaben oder zusätzliche Arbeitsblätter

⁷⁰⁶ Vgl. Interview TH/2/02, S. 10, Zeile 7-11.

⁷⁰⁷ Vgl. Interview BS/2/07, S. 13, Zeile 15-23.

⁷⁰⁸ Vgl. Interview FF/1/01, S. 11, Zeile 17.

⁷⁰⁹ Vgl. Interview KM/2/03, S. 10, Zeile 22-24.

⁷¹⁰ Vgl. Interview SS/1/11, S. 6, Zeile 26-30.

⁷¹¹ Vgl. Interview BK/1/06, S. 8, Zeile 10-20.

⁷¹² Vgl. Interview IF/2/01, S. 8, Zeile 27-32.

⁷¹³ Vgl. Interview CE/1/04, S. 10, Zeile 8-11.

⁷¹⁴ Vgl. Interview LS/2/01, S. 9, Zeile 26.

⁷¹⁵ Vgl. Tab. 15, S. 119.

umsetzen. Über die Qualität der Aufgaben und Blätter kann an dieser Stelle nichts gesagt werden, da diese nicht vorgelegt werden mussten. Somit besteht die Möglichkeit, dass die Zusatzmaterialien nicht der individuellen Förderung dienen, sondern vielmehr der Zeitüberbrückung.

M8Ia3: Wo liegt der Schwerpunkt Ihrer Unterrichtsplanung?

Zu dieser Fragestellung muss zunächst angemerkt werden, dass diese Frage nur einer Lehrkraft gestellt wurde. Der Vollständigkeit halber soll dennoch die Antwort hier kurz angefügt werden:

„Methodisch schon, logischerweise, wenn ich mir überlege, wie mache ich das jetzt am besten, dann werde ich in der Klasse nicht mit einer Gruppenarbeit anfangen, wo ich weiß, das dauert unendlich lange bei denen, ich muss ganz viel erklären, sonst versteht die Hälfte der Klasse das nicht. Da mache ich das schon so, dass es dann lockerer, freundlicher Frontalunterricht wird und sie am Ende auch was in der Hand haben und was aufgeschrieben haben und alle dasselbe, wenn es irgendwie geht, darauf dann zu achten.“⁷¹⁶

Im Fokus der Überlegungen stehen also für die Lehrkraft die Methodik und die Sozialform. Da hier nur eine Meinung eingeholt wurde, spielt die Frage im Gesamtkontext der Arbeit nur eine untergeordnete Rolle.

M8IIa: Auf welche Hauptsachen achten Sie besonders in der Klasse, nachdem der Unterricht begonnen hat?

Die Antworten der neun Befragten für diese Fragestellung wurden in der Tab. 61 zusammengetragen. Es wird deutlich, dass gerade Aspekte, die jeden einzelnen Schüler individuell betreffen, genannt werden. Außerdem fällt auf, dass die Lehrkräfte die Merkmale Aufmerksamkeit und Leistungsbereitschaft, die auch in den subjektiven Theorien als Indiz für ein mögliches Schulversagen gelten, ins Zentrum rücken. Auch auf das Vorhandensein von Arbeitsmaterialien wird geachtet. Gefolgt werden diese Gesichtspunkte von Merkmalen, die die gesamte Lerngruppe tangieren, nämlich ob eine arbeitsproduktive Lernatmosphäre innerhalb der Klasse herrscht, und der Frage nach dem sozialen und respektvollen Miteinander während des Unterrichts. Einen eher untergeordneten Stellenwert haben für die Befragten methodische und didaktische Fragestellungen sowie Formalien. Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung deuten darauf hin, dass die Schüler für die Lehrkräfte im Fokus ihrer Betrachtungen stehen, obgleich einige Aspekte wieder das Kontrollbedürfnis der Lehrkräfte zum Ausdruck bringen. Zudem wirken die Aussagen tendenziell positiv besetzt, zum Teil sogar optimistisch.

⁷¹⁶ Vgl. Interview BS/2/07, Seite 13, Zeile 27-31.

Hauptsachen, auf die geachtet wird ...	Anzahl der Nennungen	Merkmalsebene
Aufmerksamkeit der Schüler	6 ⁷¹⁷	Schülerbezogen
Arbeitsmaterialien vorhanden	3 ⁷¹⁸	
Leistungsbereitschaft vorhanden	3 ⁷¹⁹	
Lernatmosphäre und Stimmung in der Klasse	2 ⁷²⁰	Gruppenbezogen
Sozialverhalten und Respekt	2 ⁷²¹	
Geringer Lehrersprechanteil und aktive Einbindung der Schüler	2 ⁷²²	Unterrichtsbezogen
Inhalte werden von den Schülern dokumentiert	1 ⁷²³	
Differenzierung findet statt	1 ⁷²⁴	
Das IST-Niveau der Schüler ist der Ausgangspunkt	1 ⁷²⁵	
Formalien	1 ⁷²⁶	Klassenbezogen

Tab. 61: Schwerpunkte der Unterrichtsbeobachtung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M8IIb: Auf welche Hauptsachen achten Sie gar nicht in der Klasse, nachdem der Unterricht begonnen hat?

Bei vier Befragten sind es die Äußerlichkeiten der Schüler, die nicht beachtet werden. Von einer Lehrkraft werden die Stimmungslage der Schüler und die Benutzung von Handys benannt. Die Aussage wird dann aber mit den Worten relativiert, dass sie dies doch irgendwie beachtet und eigentlich nicht sagen kann, auf was genau sie nicht achtet:

„Kann ich nicht sagen, weiß ich nicht, eigentlich ist es eine ganz umfassende Sache. Mann, Mann, es ist eine sehr sinnliche Angelegenheit, auch kommt man in eine Klasse, da stinkt das drin, dann muss ich gucken, geht es den Leuten allen gut oder fängt hier einer an zu weinen und so, haben denn alle was zu schreiben auf dem Tisch, hören mir auch alle zu, sind die Handys weg, das ist ja ganz vielfältig, irgendwie, auf das man da achtet, und dann hat man ja auch noch seinen Unterricht und seine Methode und seinen Stoff und das, was am Ende da bleiben soll. Das kann ich jetzt nicht sagen, auf was ich da jetzt achte oder nicht.“⁷²⁷

Einer Lehrkraft fällt zu dieser Frage gar nichts ein, eine andere äußert sich dahingehend, dass sie nicht sagen kann, was sie nicht beachtet. Aufgrund der Aussage der Lehrkraft

⁷¹⁷ Vgl. Interview TH/2/02, S. 10, Zeile 25-31; Interview IF/2/01, S. 9, Zeile 1-4; Interview FF/1/01, S. 12, Zeile 1-2; Interview CE/1/04, S. 10, Zeile 16-24; Interview SS/1/11, S. 7, Zeile 3-6; Interview BK/1/06, S. 8-9, Zeile 32 ff.

⁷¹⁸ Vgl. Interview BS/2/07, S. 14, Zeile 3-10; Interview CE/1/04, S. 10, Zeile 16-24; Interview BK/1/06, S. 8-9, Zeile 32 ff.

⁷¹⁹ Vgl. Interview TH/2/02, S. 10, Zeile 25-31; Interview IF/2/01, S. 9, Zeile 1-4; Interview CE/1/04, S. 10, Zeile 16-24.

⁷²⁰ Vgl. Interview BS/2/07, S. 14, Zeile 3-10; Interview BK/1/06, S. 8-9, Zeile 32 ff.

⁷²¹ Vgl. Interview KM/2/03, S. 11, Zeile 1-3; Interview CE/1/04, S. 10, Zeile 16-24.

⁷²² Vgl. Interview TH/2/02, S. 10, Zeile 25-31; Interview IF/2/01, S. 9, Zeile 1-4.

⁷²³ Vgl. Interview BS/2/07, S. 14, Zeile 3-10.

⁷²⁴ Vgl. Interview LS/2/01, S. 9, Zeile 31-34.

⁷²⁵ Vgl. Interview LS/2/01, S. 9, Zeile 31-34.

⁷²⁶ Vgl. Interview KM/2/03, S. 11, Zeile 1-3.

⁷²⁷ Vgl. Interview BS/2/07, S. 14, Zeile 12-18.

CE/1/04 wird ersichtlich, dass sie sogar angesichts von Situationen, die sie selbst steuern kann, eine seelische Belastung empfindet:

„Nee, leider. Ich glaube, wenn ich zu diesen Menschen gehören würde, würde es mir manchmal gut gehen. Aber ich bin da – ich achte vielleicht ja auf zu vieles – aber manchmal versuch ich, das zu ignorieren, ja, so Gespräche eben im Hintergrund stattfinden, aber das lasse ich nicht lange laufen.“⁷²⁸

Die Lehrkraft leidet anscheinend stark, fühlt sich selbst nicht wohl und wünscht sich, sie wäre manchmal anders. Dieser Zustand ist bedenklich, da diese Lehrkraft CE/1/04 auch bei anderen Fragen deutliche Belastungserscheinungen gezeigt hat. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang die folgende Aussage der Lehrkraft BK/1/06 interessant:

„Nein, das gibt es nicht. Also ich überlege gerade, ob das logisch überhaupt möglich ist, diese Frage zu beantworten, denn wenn ich es nicht wahrnehme, dann kann ich ja nicht sagen, ich nehme es nicht wahr, dann hätte ich es ja wahrgenommen. Jetzt überlege ich, ob es irgendetwas gibt, was mir nicht auffällt, nein.“⁷²⁹

Die Aussage dieser Lehrkraft brachte somit aber keine neuen Erkenntnisse.

Mini-Szenario 9

M9la1: Empfinden Sie Heterogenität als Belastung?

Aus den Antworten, die in Tab. 62 zusammengetragen wurden, wird deutlich, dass die Befragten grundsätzlich Heterogenität von Lerngruppen nicht als Belastung empfinden. Vielmehr sind es weitere Merkmale, wie z. B. das jeweilige Schülerverhalten oder die Intensität bzw. die Fülle an Heterogenitätsausprägungen, die darüber entscheiden, ob Heterogenität als Belastung wahrgenommen wird. Nur eine Lehrkraft bejaht⁷³⁰ die Frage zunächst, relativiert jedoch im Anschluss direkt wieder ihre Antwort, da sie diesen Zustand auch durchaus als Bereicherung empfindet. Weitere drei Befragte bilden eher den konträren Blickwinkel ab und verneinen die Frage. Eine Lehrkraft von diesen dreien äußert sich sogar dahingehend, dass Heterogenität der Normalfall ist und jeder, der diese Frage bejaht, ungeeignet für den Lehrerberuf ist.⁷³¹

Fünf Befragte sind der Ansicht, dass es schon eine große Beanspruchung und Herausforderung ist, tagtäglich mit Schülervarianzen zu agieren, sodass dies manchmal zu Belastungen führt.


⁷²⁸ Vgl. Interview CE/1/04, S. 10, Zeile 28-31.

⁷²⁹ Vgl. Interview BK/1/06, S. 9, Zeile 17-20.

⁷³⁰ Vgl. Interview CE/1/04, S. 11, Zeile 1-4.

⁷³¹ Vgl. Interview BK/1/06, S. 9, Zeile 30 ff.

Eine sehr auffällige Antwort gab eine Lehrkraft; sie sagte, je länger man als Lehrkraft arbeitet, desto schwieriger wird es.⁷³² Insgesamt darf resümiert werden, dass Heterogenität grundsätzlich auf der emotionalen Ebene nicht als deutlich belastend deklariert wird, sondern aus den Antworten eher positive Impulse wie Herausforderung und Bereicherung zu entnehmen sind.

Ich empfinde Heterogenität als Belastung		
nein	manchmal	ja
3	5	0
Weitere Erläuterungen: <ul style="list-style-type: none"> • Es ist für mich eine Bereicherung • Das ist der Normalzustand, wenn ich die Frage bejahen würde, wäre ich als Lehrkraft ungeeignet 	Weitere Erläuterungen: <ul style="list-style-type: none"> • Es ist abhängig vom Schülerverhalten • Wenn Heterogenität nicht so stark ausgeprägt ist, dann ist sie eine Bereicherung • Sie stellt eher eine große Beanspruchung dar, kann aber auch eine Herausforderung sein, die beansprucht und belastet 	
Andere Antwort: 1 Je länger man als Lehrkraft arbeitet, desto schwieriger wird der Umgang mit Heterogenität. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div> Verschiebung der Antwort mit zunehmenden Dienstjahren		

Tab. 62: Belastungsempfinden durch Heterogenität
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M9IIa1: Häufig wird Heterogenität als Chance gesehen, ist das bei Ihnen auch so?

Nach der Analyse der Frage M9IIa1 kann bei dieser Frage davon ausgegangen werden, dass sie überwiegend mit „ja“ beantwortet wird, wobei die nicht beeinflussbaren Schülermerkmale zu einer Einschränkung führen. Tatsächlich sprechen sich alle Befragten im Kern für die Wahrnehmung als Chance aus, sodass die Erwartungen zu Beginn der empirischen Untersuchung voll erfüllt werden.

⁷³² Vgl. Interview TH/2/02, S. 11, Zeile 7-10.

Dennoch sind die Befragten insgesamt kritisch und werfen zu Recht Aspekte in die Diskussion ein, die bei Nicht-Vorliegen die Wahrnehmung von Heterogenität als Chance drastisch einschränken. Beispiele hierfür sind:

- Die Klasse und die Lehrkraft müssen als Team agieren
- Offener Umgang zwischen Klasse und Lehrkraft
- Wünschenswertes Schülerverhalten
- Gute Rahmenbedingungen.

Eine Lehrkraft wirft ein, dass sie Heterogenität zwar als Chance sehe, aber ob ihr Handeln wirklich für die Schüler vorteilhaft ist, kann sie nicht beantworten. Eine andere Lehrkraft⁷³³ vertritt die Ansicht, dass die Schüler durchaus von heterogenen Strukturen profitieren können, wenn sie sich gegenseitig im Lernen unterstützen. Für sie als Lehrkraft würde sich ihrer Meinung nach durch heterogene Schülerschaft keine Chance eröffnen.

Die vorherrschende Meinung der Stichprobenpopulation, dass Heterogenität eine Chance ist, ist äußerst erfreulich, da jeder Weiterentwicklungsprozess im beruflichen Schulwesen diese Grundeinstellung von Lehrkräften benötigt. Ein grundsätzlich negatives Meinungsbild bezüglich der Chancen durch Heterogenität würde einen erfolgreichen Entwicklungsprozess massiv erschweren.

M9IIa2: Was müssten Sie selbst ändern, damit Heterogenität aus Ihrer Sicht eine Chance wird?

Im Fokus der Antworten zu dieser Frage stand bei fünf der sechs Befragten, die verstärkte und nachhaltige Aktivierung und Einbeziehung der Schüler in den Unterrichtsprozess, also nach den wissenschaftlichen Analysen klassische Aspekte der Lehrerprofessionalität und Lehrerkompetenz. Ergänzt wurde dieser Schwerpunkt noch um den Punkt, dass die Schüler besser durch die Lehrkraft motiviert werden sollten (zwei Nennungen).

Die Formung eines gemeinsamen Nenners trotz der Vielfältigkeit der Schüler innerhalb einer Lerngruppe wurde ergänzend angeführt. Es ist kritisch anzumerken, dass eine Aktivierung und Einbeziehung von Schülern alleine noch kein Garant für einen effektiven Umgang mit heterogenen Schülerstrukturen ist, vielmehr ist es ein Basisbaustein, der unabhängig von Varianzen im alltäglichen Unterricht umgesetzt werden sollte.

M9IIa3: Was müsste sich ändern, damit Heterogenität aus Ihrer Sicht eine Chance wird?

Diese Frage wurde nur zwei Befragten gestellt. Die Antworten haben keinen besonders hohen Stellenwert für die vorliegende Arbeit, da sie sich auf Punkte beziehen, auf die die einzelne Lehrkraft bzw. die einzelne Berufsschule geringen bis überhaupt keinen Einfluss hat. Eine Lehrkraft fordert, dass das Gymnasium abgeschafft wird, damit sich die

⁷³³ Vgl. Interview FF/1/01, S. 13, Zeile 4-8.

unterschiedlichen Schülertypen bereits in den allgemeinbildenden Schule begegnen und nicht erst in der Berufsschule. Das sind formale Rahmenbedingungen, die für die Arbeit nicht relevant sind.⁷³⁴ Die andere Lehrkraft sagt:

„Was müsste sich ändern, puh, ja, naja, ich denke, es müsste der Akzeptanzgrad insgesamt an der Schule höher sein, dass es so ist, und also wenn ich an diese komischen Klassenarbeiten denke, die wir hier immer schreiben müssen, also schon die ich auch selber mit entwickle, dass dann Äpfel mit Birnen verglichen werden. Und für die einen ist es so, so einfach und die anderen Häschen, die quälen sich da einfach ab, also es müsste alles flexibler werden, also die Bewertung müsste irgendwie flexibler sein und nicht so furchtbar. Über diese Noten und über zwei Klassenarbeiten, also, man fühlt sich so unter Druck gesetzt, und die – also ich stecke da soviel Energie rein: erstmal diese Klassenarbeiten zu entwickeln, dann diese komischen Dinger zu korrigieren und letztendlich weiß ich meist schon vorher, was dabei rauskommt. Es ist eine Formalie, das wird abgehakt, also, es werden Strichlisten über die Lehrer geführt, ob die ihre Klassenarbeiten schreiben. Ja, man kann das Potenzial – was auch durchaus bei Schülern mit einer Bildungsferne, was auch da ist – man kann das nicht entwickeln, weil man da irgendwelche Formalien abarbeiten muss. Und wenn das nicht so wäre und die mir Projekte vorstellen könnten, was präsentieren würden und, ja, auch die Bewertungskriterien dafür bisschen anders wären, bisschen flexibler – denn ehrlich gesagt, wenn wir Lehrer uns vorne hinstellen, wir werden dem auch nicht immer gerecht. Wir fangen auch mal an zu stottern, wir reden ja mit dem Gesicht zur Tafel, all solche Dinge – also ich denke, wenn das irgendwie flexibler wäre, wäre es anders. Es gibt ja doch die Überlegung da mit den Kompetenzen, nee, ja, hm, also ist vielleicht ein richtiger Weg //.“⁷³⁵

Offensichtlich sind die Konzeption, die Durchführung und die Kontrolle von Klassenarbeiten für diese Lehrkraft Formalien, die sie darin hindern, sich intensiver mit der heterogenen Schülerklientel zu beschäftigen und somit sich bietende Chancen zu nutzen.

M9IIa4: Was müsste die Schule ändern, damit Heterogenität aus Ihrer Sicht eine Chance wird?

Vorab muss festgehalten werden, dass diese Frage nur vier Lehrkräften gestellt wurde, sodass die Auswertung hier für die Stichprobe nicht aussagekräftig ist. Dennoch wird aufgrund der interessanten Antworten nicht auf eine kurze Anmerkung zu dieser Frage verzichtet, da das Gesamtbild dadurch abgerundet wird. Von den vier Lehrkräften ist nur eine der Ansicht, dass sich die Unterrichtszeit auf 45 Minuten und dass sich die gesamte Pflichtstundenanzahl auf 20 Wochenstunden reduzieren müsste.⁷³⁶ Eine andere Lehrkraft wünscht sich kleinere Klassen und einen reduzierten Stoffumfang im Rahmlehrplan.⁷³⁷ Beide

⁷³⁴ Vgl. Interview LS/2/01, S. 10, Zeile 27-31.

⁷³⁵ Vgl. Interview KM/2/03, S. 12, Zeile 4-21.

⁷³⁶ Vgl. Interview BS/2/07, S. 15, Zeile 10-15.

⁷³⁷ Vgl. Interview TH/2/02, S. 12, Zeile 7-14.

Ansätze benennen klassische Stressoren, die auch im theoretischen Diskurs⁷³⁸ angeführt werden. Den beiden anderen fällt auf diese Frage nichts Konkretes ein.

M9IIIa1-a5: Sie müssen wieder eine heterogene Klasse im nächsten Schuljahr übernehmen. Was löst das bei Ihnen aus?

Sieben der neun Befragten sehen in diesem Szenario keine belastende Situation. Zwar löst die Vorstellung auch keine Freude aus, aber es gehört schlussendlich zu ihrem Beruf dazu. Positiv hervorzuheben sind zwei Antworten von Lehrkräften, die ihre Gefühle in dieser Situation als freudig beschreiben und gerade die Vielfältigkeit für sich als Herausforderung wahrnehmen.

In diesem Kontext darf angemerkt werden, dass die Antwort der Lehrkraft CE/1/04⁷³⁹ überraschend ist, denn bei ihr wäre zu erwarten gewesen, dass diese Vorstellung negative Assoziationen auslöst. Stattdessen äußert sie sich dahingehend neutral und stellt dar, dass es erst einmal kein Problem ist, aber sie auch keine Freude empfindet. Sie ist eher angespannt, wie die für sie wichtigste Fragestellung in diesem Kontext beantwortet wird: „Wie viele Schüler kommen von Bildungsträgern?“ An diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr Schülermerkmale die Lehrkraft emotional tangieren, denn Lehrkräfte bilden sich mittels der subjektiven Theorien ihre Personenkategorien, entwickeln bestimmte Erwartungen und fokussieren deren Wahrnehmung, sodass am Ende die Gefühle der Lehrkräfte vorab sensibilisiert sind.

	Positive Assoziationen	Neutrale Assoziationen	Negative Assoziationen
Anzahl der Nennungen	2	7	0
Ergänzende Kommentare	<ul style="list-style-type: none"> Freude und Herausforderung Mag es bunt, wäre aber diesmal besser vorbereitet 	<ul style="list-style-type: none"> Machbar, meist gut Machbar, ist mein Job Emotionslos Ist egal Kein Problem, keine Freude, eher Anspannung Bloß keine Panik machen vorab 	

Tab. 63: Assoziationen bei der Übernahme einer heterogenen Klasse
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

⁷³⁸ Vgl. Abschnitt 6.2, S. 96.

⁷³⁹ Vgl. Interview CE/1/04, S. 11, Zeile 31-34.

Mini-Szenario 10

M10la: Begründete Auswahl eines Stundenplans aus fünf Alternativen

Betrachtet man die Anzahl der gewählten Alternativen, fällt auf, dass sich alle bis auf zwei Befragte⁷⁴⁰ für eine Tätigkeit im dualen Berufsschulbereich ausgesprochen haben.

Hervorzuheben ist, dass vier Befragte sich sogar bewusst für den Unterricht in heterogenen Klassen entscheiden würden. Als Begründungen werden u. a. angeführt, dass sie an diese Strukturen gewöhnt seien. Außerdem seien sie der Ansicht, dass Schülervarianzen zum Lehrerberuf dazugehören. Die Lehrkraft BK/1/06⁷⁴¹ findet es auch nicht notwendig, Ermäßigungsstunden für den Einsatz in heterogenen Klassen zu erhalten, denn sie empfindet, dass diese Schüler ihre Kompetenzen als Lehrkraft besonders benötigen.

Insgesamt scheint bei den Befragten jedoch das fachliche Niveau eine untergeordnete Rolle zu spielen. Nur für eine Lehrkraft ist das fachliche Niveau ausschlaggebend, da sie das Gefühl hat, hier inhaltlich schneller vorwärts zu kommen, und gerade dies macht ihr mehr Spaß. Diese Lehrkraft hat sich auch dahingehend geäußert, dass für sie Heterogenität eine Bereicherung ist und weniger eine Belastung, dennoch ist auch sie über Ermäßigungsstunden erfreut.

Eine andere Lehrkraft äußert sich indifferent über die Alternativen im dualen Bereich; die unterschiedlichen Leistungsniveaus und das Vorliegen von homogener oder heterogener Schülerschaft beeinflussen ihre Entscheidung nicht wesentlich, da die Lehrkraft angibt, in allen Bereichen genügend Erfahrungen zu haben. Allerdings findet sie die Ermäßigungsstunden sehr gut.

Eine weitere Lehrkraft⁷⁴² entscheidet sich ganz bewusst für die Alternative drei, die keinerlei Berufsschulunterricht umfasst, leider wird die Entscheidung nicht begründet.

Eine andere Lehrkraft findet die Kombination aus Alternative drei mit einem Unterrichtseinsatz im dualen Bereich für sich als wünschenswert, da sie die Abwechslung zwischen FOS und Berufsschule als besonders bereichernd empfindet.⁷⁴³ Genau diese Kombination schätzt sie in ihrem aktuellen Einsatz und empfindet, dass diese Mischung ihr selbst gut tut.

Zwei Befragte entscheiden sich ganz bewusst für den Einsatz in der Berufsschule, allerdings mit möglichst homogenen Schülerstrukturen und niedrigem fachlichem Niveau. Ursächlich für diese Entscheidung sind zwei Aspekte. Zum einen möchte die eine Lehrkraft die leistungsschwachen Schüler motivieren und sieht im Bereich von leistungsstarken Schülern diese Hilfestellung als nicht so nötig an. Zum anderen äußert die andere Lehrkraft, dass sie grundsätzlich gerne dual unterrichtet, aber homogene Schülerstrukturen ihr deutlich angenehmer sind, da diese sie weniger belasten. Die Ermäßigungsstunde nimmt sie gerne.

⁷⁴⁰ Vgl. Interview BS/2/07, S. 16, Zeile 13, und Interview TH/2/02, S. 13, Zeile 4 ff.

⁷⁴¹ Vgl. Interview BK/1/06, S. 11, Zeile 20 ff.

⁷⁴² Vgl. Interview BS/2/07, S. 16, Zeile 15.

⁷⁴³ Vgl. Interview CE/1/04, S. 12, Zeile 16 ff.

Die fachlichen Unterschiede scheinen den Entscheidungsprozess nur marginal zu determinieren. Es wirkt eher so, als ob der Tatbestand von gewährten Ermäßigungsstunden schon die Entscheidung nachhaltig beeinflusst. Dies spricht für die Tatsache, dass die Pflichtstundenzahl von den Befragten insgesamt als sehr hoch empfunden wird und somit eine Belastung darstellt. Zudem wird an diversen Punkten angesprochen, dass für bestimmte wünschenswerte pädagogische Projekte und Veränderungsprozesse die Zeit und die Kraft fehlen. Sodann verwundert es nicht, wenn Ermäßigungsstunden hier die Entscheidungsfindung maßgeblich determinieren.

Dualer Berufsschulbereich				Gymnasium + FOS
Niedriges fachliches Niveau		Hohes fachliches Niveau		
Heterogene Schülerklientel	Homogene Schülerklientel	Heterogene Schülerklientel	Homogene Schülerklientel	
3 Ermäßigungsstunden	1 Ermäßigungsstunde	3 Ermäßigungsstunden	1 Ermäßigungsstunde	Keine Ermäßigungsstunden
→Alternative 1	→Alternative 2	→Alternative 4	→Alternative 5	→Alternative 3
2 Befragte ⁷⁴⁴ Gründe für diese Alternative: 1x keine Begründung bereits an diese Struktur der Schüler gewöhnt	2 Befragte ⁷⁴⁵ Gründe für diese Alternative: möchte leistungsschwache Schüler motivieren unterrichtet gerne dual und homogene Schülerschaft ist angenehmer, weniger belastend und Ermäßigungsstunden nimmt die Lehrkraft gerne	2 Befragte ⁷⁴⁶ Gründe für diese Alternative: Heterogenität ist keine Belastung, sondern eine Chance höheres Niveau macht mehr Spaß, da man schneller vorankommt Ermäßigungsstunden sind super man kann den Lehrerberuf nur dann ausüben, wenn man Spaß an den Verhältnissen hat,	Keine Lehrkraft	1 Lehrkraft ⁷⁴⁷ Gründe für diese Alternative: 1x keine Begründung

⁷⁴⁴ Vgl. Interview LS/2/01, S. 11, Zeile 24, und Interview KM/2/03, S. 13, Zeile 22-23.

⁷⁴⁵ Vgl. Interview TH/2/02, S. 13, Zeile 4 ff., und Interview FF/1/01, S. 14, Zeile 14 ff.

⁷⁴⁶ Vgl. Interview BK/1/06, S. 11, Zeile 20 ff., und Interview IF/2/01, S. 11, Zeile 4 ff.

⁷⁴⁷ Vgl. Interview BS/2/07, S. 16, Zeile 15.

		benötigt deshalb keine Ermäßigungsstunden, der Bildungsgang braucht die befragte Lehrkraft		
1 Lehrkraft ⁷⁴⁸ Alternative 1 oder 2 oder 4 oder 5				
<p>Gründe für diese Alternative:</p> <p>beide Leistungsstufen sind kein Problem</p> <p>Ermäßigungsstunden sind schon super</p> <p>egal ob heterogen oder homogen, die Lehrkraft hat in beiden Bereichen Erfahrungen</p>				
1 Lehrkraft ⁷⁴⁹ Alternative 3 kombiniert mit Alternative 1, 2, 4 oder 5				
<p>Gründe für diese Kombination von Alternativen:</p> <p>schätzt ihre aktuelle Arbeit sehr (unterrichtet zurzeit in solch einer Kombination)</p> <p>Abwechslung tut gut</p>				

Tab. 64: Ergebnisse der Stundenplanauswahl
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M10Ib: Wie würden Sie die Ermäßigungsstunden einsetzen?

Die meisten Befragten würden die Ermäßigungsstunden in die Unterrichtsvorbereitung und/oder -nachbereitung investieren. Außerdem wird angesprochen, dass die zusätzliche Zeit ganz allgemein in die Betreuung der Schüler fließen sollte oder in der Zeit Fortbildungen besucht werden könnten. Nur einer Lehrkraft sind die Ermäßigungsstunden egal. Sie übt den Beruf insbesondere deshalb aus, da die Schüler sie brauchen und nicht wegen Ermäßigungsstunden.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ein sehr schöner positiver Trend erkennen, denn die Lehrkräfte würden gerne bessere Aufgabenformate konzipieren, wenn die Zeit tatsächlich da wäre. Allerdings wird auf der anderen Seite hier noch einmal deutlich, dass die jetzige Situation für einige eine Belastung in Form von Zeit- und Energieaufwand darstellt, die sie im produktiven Umgang mit Schülervarianzen einschränkt.

⁷⁴⁸ Vgl. Interview SS/1/11, S. 8, Zeile 23 ff.

⁷⁴⁹ Vgl. Interview CE/1/04, S. 12, Zeile 16 ff.

M10Ic: Was müssten Sie bekommen, um in heterogenen Klassen zu unterrichten?

Den beiden Befragten, die sich in Frage M10Ia für den Unterricht in homogenen Klassen entschieden haben, wurde im Anschluss diese Frage gestellt. Konkret lautet eine Antwort der Lehrkraft FF/01/01:

„Also grundsätzlich will ich dafür gar nichts haben, nee, das mache ich auch so. Ich kriege ja auch nichts dafür, ne, aber nö, das ist okay, das ist für mich, wie gesagt, das ist für mich jetzt kein Zwang oder ein Druck, den ich da besonders verspüre, überhaupt nicht. Ich gehe da auch gerne rein.“⁷⁵⁰

Daraus darf geschlossen werden, dass sie sich nur deshalb gegen heterogene Schülerschaft entschieden hat, weil sie diese Alternative als den Weg des geringsten Widerstandes für sich ausgemacht hat. Die andere Lehrkraft äußert sich zunächst dahingehend, dass es ja kein Wunschkonzert sei, aber nach erneutem Nachfragen wird deutlich, dass der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle spielt, wie aus ihrer Aussage ersichtlich wird:

„Tja, vielleicht ein paar Unterrichtsstunden weniger, dass man einfach sagt, man kann sich besser drauf einstellen, also die Scheu vor der Klasse selber hätte ich nicht, aber eben dass man sagt, man hat ein bisschen mehr Zeit, sozusagen, oder dass man einfach das Fach, vielleicht, wenn das gehen würde, einfach noch eine Stunde mehr hat, dass man bisschen nicht so einen Zeitdruck hat, mit denen zu arbeiten, dann wäre es auch besser.“⁷⁵¹

Die Lehrkraft empfindet also einen hohen zeitlichen Druck, und es liegt die Vermutung nahe, dass sie versucht, diesen Druck für sich dadurch zu kompensieren, dass sie eine homogene Schülerschaft wählt, wo sie anscheinend schneller und problemloser zum gewünschten Ziel kommt. Auch hier wird deutlich, dass die schulischen Rahmenbedingungen und gerade auch die Unterrichtszeit entscheidende Stressoren sind.

M10IIa: In welchen Klassen würden Sie am liebsten unterrichten, wenn Sie die freie Wahl hätten?

Die Antworten auf die Frage, was die Lehrkräfte am liebsten unterrichten würden, wenn sie die freie Wahl hätten, sind sehr überraschend. Es lag vor der Analyse die Vermutung nahe, dass der eine oder andere mit seinem jetzigen Plan unzufrieden ist oder ihn als verbesserungswürdig einstuft. Jedoch spiegeln die Antworten ein anderes Bild wider. Sechs der neun Befragten⁷⁵² sind mit dem, was sie jetzt machen, zufrieden. Ein Vergleich der Forschungsergebnisse mit Studien⁷⁵³ über die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften zeigt ein ähnliches Ergebnis, denn auch in der Forschungspopulation sind zwei Drittel mit ihrem Berufsleben im Grunde zufrieden.

⁷⁵⁰ Vgl. Interview FF/1/01, S. 14, Zeile 5-8.

⁷⁵¹ Vgl. Interview TH/2/02, S. 14, Zeile 1-5.

⁷⁵² Vgl. Interview BS/2/07, Interview LS/2/01, Interview IF/2/01, Interview FF/1/01, Interview CE/1/04, Interview BK/1/06.

⁷⁵³ Vgl. hierzu die Ausführungen von Gehrman 2007, S. 188, 192, 198-199.

Vereinzelte sollten ihrer Meinung nach manche Feinheiten im Unterrichtseinsatz noch berücksichtigt werden, wie z. B. die wöchentliche Präsenz in einer Klasse statt eines 14-tägigen Zyklus⁷⁵⁴, ein freier Tag⁷⁵⁵ bei vollem Stundendeputat, eine andere Fächerintensität oder aber die Reduktion des Unterrichtsausfalls für die Schüler.⁷⁵⁶ Neben jenen eigentlich zufriedenen Lehrkräften gibt es auch noch die Ansicht, dass die Stundenplanung an sich nicht das Ausschlaggebende ist, sondern vielmehr die Sympathien zu den Klassen eine wichtige Rolle spielen.⁷⁵⁷ Zudem gibt es eine Lehrkraft, die sich im Idealfall die Arbeit an einer Gesamtschule besser vorstellen könnte als an einem OSZ. Ihr Arbeitsfeld würde dann wie folgt aussehen: 20 Stunden würde sie in ihren drei Fächern unterrichten und die restlichen sechs Stunden würde sie für Schülergespräche einplanen wollen.⁷⁵⁸ Die Antwort dieser Lehrkraft macht deutlich, wie eine pädagogische persönliche Kräftebilanz aussehen kann und was ein selbst gewählter Mix an diversen Bildungsgängen ausmachen kann. Eine andere Lehrkraft beschreibt, dass sie zum einen eine intellektuelle Herausforderung haben möchte und zum anderen den Wunsch hat, erzieherisch tätig zu werden. Zu guter Letzt wünscht sie sich einen für sie kräftesparenden Bildungsgang als Ausgleich.

„Also ich würde gerne in der zweijährigen Fachoberschule unterrichten, weil das erst mal meine eigene Klasse ist, sozusagen, weil diese jungen Schüler meistens noch sehr formbar sind, so, man merkt, dass, da muss man noch richtig viel erziehen und ein bisschen Mutti sein. Dann würde ich sehr gerne in der BOS unterrichten, weil das natürlich vom intellektuellen Anreiz ganz interessant ist, mit den erwachsenen Menschen zu arbeiten und im Deutschunterricht was gemeinsam zu erarbeiten, das ist wirklich sehr, sehr schön und sehr reizvoll und ich sage mal so: Um ein wenig auszuruhen, würde ich auch gerne in Verkäuferklassen da arbeiten, so, mit so einer, wie ich sie schon beschrieben habe.“⁷⁵⁹

Die Lehrkraft weiß um ihre Stärken und Schwächen sowie die belastenden und entlastenden Faktoren. Somit kann sie sich den Belastungen entweder bewusst entziehen oder gegensteuern. Diese Fähigkeit ist für den beruflichen Alltag sehr wichtig, damit die Energie gezielt eingesetzt werden kann.

Mini-Szenario 11

M11a: Welchen Wunsch haben Sie konkret für den leichteren alltäglichen Umgang mit heterogenen Schülern?

Bei der Betrachtung der Wünsche zur Erleichterung des alltäglichen Umgangs mit heterogenen Schülern fällt auf, dass gerade jene Schülermerkmale im Fokus stehen, die ein erfolgreiches Lernen aus Sicht der Befragten begrenzen oder hindern. Es sind gerade die Verhaltensweisen der Schüler und Konzentrationsmängel, kurzum klassische Merkmale für

⁷⁵⁴ Vgl. Interview KM/2/03, S. 13, Zeile 34 ff.

⁷⁵⁵ Vgl. Interview FF/1/01, S. 15, Zeile 23 ff.

⁷⁵⁶ Vgl. Interview BK/1/06, S. 12, Zeile 7-13.

⁷⁵⁷ Vgl. Interview TH/2/02, S. 14, Zeile 10-17.

⁷⁵⁸ Vgl. Interview SS/1/11, S. 9, Zeile 16-21.

⁷⁵⁹ Vgl. Interview BS/2/07, S. 16, Zeile 18-25.

Schulversagen, die dazu beitragen, negative Gefühle bei den Lehrkräften zu verursachen, die dann je nach Lehrerpersönlichkeit eventuell zu Autoritätskonflikten führen können. Insgesamt ist dies keine Überraschung, da bereits nach der Analyse der Fragen zum Mini-Szenario 1 dieses Ergebnis zu erwarten war. Nichtsdestotrotz scheint gerade das Sozialverhalten der Schüler besonders belastend auf die Befragten zu wirken, denn die Hälfte der Befragten äußert in diesem Segment einen Verbesserungswunsch.⁷⁶⁰ Auffällig und sehr bedenkenswert ist in diesem Kontext die Aussage der Lehrkraft BK/1/06:

„Ich würde mir wünschen, dass sie ein bisschen mehr Interesse heucheln würden, ja.“⁷⁶¹

Eine ehrliche und vertrauensvolle Basis zu den Schülern scheint es für sie nicht mehr zu geben. Als Pädagoge so eine Äußerung zu tätigen, wirkt bei solch einer verantwortungsvollen Tätigkeit bedenklich.

Wer den Alltag und die räumliche Situation in den kaufmännischen Berufsschulen in Berlin kennt, den verwundert der Wunsch nach Klassenräumen mit Arbeitsmaterialien nicht. Wie bereits mehrfach erwähnt, sind auch die Ausstattungsverhältnisse häufig ein belastender Faktor.⁷⁶² Eine andere Forderung geht in die Richtung, dass die allgemeinbildenden Schulen die Schüler vorab besser unterrichten sollen, bevor sie in die Berufsschule kommen.⁷⁶³

Ein sehr relevanter Aspekt, der nicht zu erwarten war, ist der Wunsch einer Lehrkraft, dass die Lehrkräfte ihre eigenen persönlichen Haltungen und ihre pädagogischen Herangehensweisen einmal hinterfragen und ihren Fokus mehr auf die Schülerschaft und deren Bedürfnisse legen.

„Also, ich würde mir mehr wünschen, dass diese Starrheit, die hier herrscht, irgendwie aufgelöst wird, dass wir mehr auf die Schüler hören, mehr auf die eingehen, und dann wäre es für uns eigentlich auch leichter. Also, ich denke, es wäre schön, wenn wir von unserem hohen Ross ein bisschen runterkämen, das, denke ich, das wäre gar nicht so übel.“⁷⁶⁴

Eine andere Lehrkraft möchte an ihrer persönlichen Haltung etwas verändern, nämlich dass sie selbst ernsthafter ihren Schülern gegenübertritt.⁷⁶⁵ Dies ist ein eindeutiger Impuls in Richtung Selbstreflexion und Selbstevaluation. Auch dies wird vonseiten der Schulaufsicht im Kontext von Schulentwicklung gefordert.⁷⁶⁶

⁷⁶⁰ Vgl. Interview LS/2/01, S. 12, Zeile 16-18; Interview KM/2/03, S. 14, Zeile 11-14; Interview IF/2/01, S. 12, Zeile 6-14; Interview CE/1/04, S. 13, Zeile 23-36; Interview SS/1/11, S. 9, Zeile 26-28, und Interview BK/1/06, S. 12, Zeile 18.

⁷⁶¹ Vgl. Interview BK/1/06, S. 12, Zeile 18.

⁷⁶² Vgl. Interview BS/2/07, S. 17, Zeile 1-7.

⁷⁶³ Vgl. Interview TH/2/02, S. 14, Zeile 23-33.

⁷⁶⁴ Vgl. Interview KM/2/03, S. 14, Zeile 11-14.

⁷⁶⁵ Vgl. Interview FF/1/01, S. 16, Zeile 5-12.

⁷⁶⁶ Vgl. ISQ 2014.

Schülerschaft	
• besseres Schülerverhalten (Umgangs- und Verhaltensformen, Respekt, Toleranz)	5
• bessere Konzentration	1
• mehr Aufmerksamkeit	1
• mehr Interesse	1
	<u>8</u>
Rahmenbedingungen	
• ruhige Klassenräume mit entsprechenden Arbeitsmaterialien	1
• bessere allgemeinbildende Schulen	1
	<u>2</u>
Lehrerperson	
• eigene persönliche Haltung und die pädagogische Herangehensweise hinterfragen	1
• die Lehrkräfte sollen vom „hohen Ross“ herunterkommen	1
	<u>2</u>

Abb. 37: Wünsche für den zukünftigen Heterogenitätsumgang
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Interviews)

M11b1-b2: Wenn in drei Jahren wieder eine Befragung durchgeführt werden würde, was müsste sich verändert haben, damit Sie (weiterhin) gerne in heterogenen Klassen unterrichten?

Aufgrund der individuellen Interviewverläufe und der unterschiedlichen Dauer wurde diese Frage nur drei Lehrkräften gestellt. Somit können die Aussagen nicht auf die gesamte Stichprobe projiziert werden, aber sie geben dennoch eine Grundtendenz wieder. Einige Punkte werden wahrscheinlich bei den meisten anderen Befragten auf Zustimmung treffen, so z. B. die Aussage, dass sich die Pflichtstundenanzahl nicht weiter erhöhen sollte, da das jetzige Stundendeputat bereits viel Kraft und Energie abverlangt. Auch hier wird wiederum deutlich, welchen Stressfaktor das hohe Stundendeputat für den Lehrerberuf hat.⁷⁶⁷ Eine Lehrkraft wünscht sich, dass sie ihren individuellen pädagogischen Frei- und Gestaltungsraum im Umgang mit heterogenen Schülern weiterhin erhalten möchte.⁷⁶⁸ Es darf auch hier davon ausgegangen werden, dass diese Aussage von den meisten Befragten ähnlich gesehen werden würde. Des Weiteren wird der Wunsch formuliert, dass die Vernetzung innerhalb des Kollegiums verstärkt wird und dies nachhaltig auch vonseiten der

⁷⁶⁷ Vgl. Interview IF/2/01, S. 12, Zeile 20-22.

⁷⁶⁸ Vgl. Interview LS/2/01, S. 12, Zeile 23-25.

Schulleitung gefördert und ermöglicht wird. Eine Lehrkraft antwortet direkt, dass sich gar nichts ändern müsse.

„Nein, da müsste sich nichts verändern, also, da, wie gesagt, ich bin da jetzt, ich gehe da gerne rein und versuche mein Bestes und das klappt nicht immer, aber in der Regel klappt das schon. Kleine Erfolge haben wir, aber dass sich da großartig was ändern müsste? // Nö.“⁷⁶⁹

8.6.2 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Ausgehend von der tabellarischen Übersicht der Mini-Szenarien (Tab. 47, S. 179) aus Abschnitt 8.4.2.2 erfolgen nun eine Zusammenfassung der zentralen Analyseergebnisse sowie ein Vergleich der empirischen Erkenntnisse mit den aus den Literaturanalysen gewonnenen Kernaussagen.

Mini-Szenarien	Inhaltlicher Schwerpunkt
M1a1-M1a4	<p>Positive Schülermerkmale für erfolgreiches Lernen</p> <p>Weitere Faktoren, die den Lernprozess positiv beeinflussen</p> <p>Ursache-Wirkung-Ketten von Lehrkräften transparent machen</p> <p>Abfrage von Heterogenitätsdimensionen</p>
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Die Stichprobe zeichnet sich im Grunde durch eine neutrale Grundposition gegenüber der Schülerschaft aus. Auf Rückfrage werden kognitive und personenbezogene Heterogenitätsdimensionen wie Sozialverhalten, Leistungsbereitschaft und Schülerkompetenzen benannt. Aus Sicht der Stichprobenpopulation sind es Verhaltens- und Personenmerkmale, die einen erfolgreichen Lernprozess determinieren. Die Leistungsbereitschaft, die Motivation und die persönliche Einstellung zum Lernen werden als die essenziellen Größen identifiziert. Des Weiteren sind sich die befragten Lehrkräfte einig, dass neben organisatorischen Aspekten der jeweiligen Berufsschule gerade die Lehrkräfte mit ihren Persönlichkeiten, ihren individuellen Kompetenzportfolios und ihren Einstellungen für einen erfolgreichen Lernprozess eine Schlüsselfunktion besitzen.</p> <p>Aus der Analyse geht deutlich hervor, dass die Stichprobenpopulation den Heterogenitätsbegriff, so wie er auch in den theoretischen Abhandlungen genutzt wird, richtig verwendet. Ein Indiz hierfür ist, dass die Stichprobe klassische Heterogenitätsdimensionen benennt, wie sie in der Theorie zu finden sind. Außerdem lässt sich bereits an dieser Stelle partiell die Existenz von weichen Heterogenitätsdimensionen im Forschungsfeld belegen.</p>	

⁷⁶⁹ Vgl. Interview FF/1/01, S. 16, Zeile 26-28.

Grundsätzlich ist die Wirkungsweise von Unterricht, wie sie im Angebots-Nutzungsmodell nach Helmke dargestellt wird, inhaltlich bekannt, auch wenn die Stichprobe diese nicht en détail benennt.

Außerdem wird aus den Aussagen deutlich, dass sich die Population über die in der Literatur vorgestellten multiplen Rollen und die nötigen Kompetenzen einer Lehrkraft bewusst ist. Ähnlich wie in der Theorie erkennen die Befragten die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte bestimmte heterogenitätsbezogene Kompetenzen mitbringen müssen, um die Schüler erfolgreich im Lernprozess zu unterstützen.

Des Weiteren markiert sich für die befragten Lehrkräfte, dass sie klare Vorstellungen darüber haben, bei welcher Existenz von Schülermerkmalen ein erfolgreicher Lernprozess prognostiziert wird, sodass hier deutliche Hinweise auf die Nutzung von subjektiven Theorien, Taxonomien von Schülerkategorien sowie die Wirkungsweise von Stereotypen gegeben werden.

M1b1-M1b2	<p>Begrenzende Schülermerkmale für erfolgreiches Lernen</p> <p>Weitere Faktoren, die den Lernprozess begrenzen können</p> <p>Ursache-Wirkung-Ketten von Lehrkräften transparent machen</p> <p>Abfrage von Heterogenitätsdimensionen</p>
------------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Die fehlende Leistungsbereitschaft, die Konzentrationsschwierigkeiten und die fehlende Leistungsfähigkeit der Schüler konnten zum einen als Heterogenitätsdimensionen und zum anderen als jene Größen identifiziert werden, die einen erfolgreichen Lernprozess negativ beeinflussen. Es fällt auf, dass bei den begrenzenden Merkmalen, die sich nicht auf die Schüler beziehen, klare Vorstellungen im Forschungsfeld existieren. Für die Befragten sind es im Besonderen die Gegebenheiten an der jeweiligen Berufsschule, die einen erfolgreichen Lernprozess und somit schlussendlich auch das eigene Unterrichten negativ beeinflussen. Lehrerkompetenzen sowie inhaltliche und stoffliche Aspekte bleiben dennoch von der Forschungspopulation im Hinblick auf einen negativen Einfluss auf den Lernprozess nicht unberücksichtigt. Die Reflexion im Hinblick auf die eigene Lehrerpersönlichkeit wird bemerkenswerterweise von den Lehrkräften der Stichprobe ausgeklammert.

Auch an dieser Analysestelle wird ersichtlich, dass die Population den Heterogenitätsbegriff nach klarer, mit der Theorie identischer Bedeutung verwendet und sie auch an dieser Stelle klassische Heterogenitätsdimensionen benennt. Des Weiteren sieht man hier, wie subjektive Persönlichkeitstheorien, Stereotypenbildung und die Taxonomie von

Schülerkategorien im Unterrichtsalltag wirken. Die Lehrkräfte bedienen sich ganz selbstverständlich dieser in der Theorie beschriebenen Instrumentarien, um ihr Wirkungsfeld für sich greifbar zu machen. Die Population benennt klassische Personenmerkmale, die zu einem Schulversagen führen können, als jene Schülermerkmale, die einen erfolgreichen Lernprozess begrenzen oder gar blockieren. Gleichzeitig darf konstatiert werden, dass die Befragten klassische Stressoren für Lehrkräfte in Form von negativen Schülermerkmalen benennen.

Ihrer eigenen Funktion als Lehrkraft mit den notwendigen Lehrerkompetenzen, wie sie in der Literatur angeführt werden, sind sie sich bewusst.

M1c1-M1c2	Ranking der positiven und begrenzenden Schülermerkmale
------------------	--

Zentrale Analyseergebnisse

Das zentrale Schülermerkmal, sei es positiv oder begrenzend, für das Ursache-Wirkung-Gefüge eines erfolgreichen Lernprozesses und folglich auch für einen erfolgreichen Unterricht ist die Leistungsbereitschaft.

Des Weiteren haben die Befragten eindeutige Vorstellungen von Schülermerkmalen und anderen Faktoren, die einen erfolgreichen Lernprozess positiv bzw. negativ determinieren. Nicht selten sind es gerade bei den Schülermerkmalen klassische weiche Heterogenitätsdimensionen, die als essenziell angesehen werden, um eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Auch dies ist ein Beleg dafür, dass keine Lehrkraft ohne die Nutzung von impliziten Theorien ihren Schulalltag vollzieht.

M2a	Liegt Heterogenität in den Klassen der befragten Lehrkräfte vor
------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Das Forschungsfeld zeichnet sich für die Stichprobenpopulation durch eindeutige heterogene Strukturen aus. Dies ist ein klares Zeugnis für die Existenz von Heterogenitätsdimensionen im Untersuchungsfeld, das als Ergänzung zum Ergebnis der Analyse des statistischen Datenmaterials zu sehen ist.

Aus den Analysen der Interviews wird ersichtlich, dass die befragten Lehrkräfte das Vorliegen von weichen und harten Heterogenitätsdimensionen der Schüler in den Forschungsschulen aus ihren täglichen Erfahrungen eindeutig bejahen. Folglich ist dies neben der Analyse der Berliner Berufsschulstatistiken ein klares Zeugnis dafür, dass Schülervarianzen gerade für den Berufsschulsektor der Normalzustand sind.

M2b1-M2b2	Beispiele für Heterogenität
------------------	-----------------------------

Zentrale Analyseergebnisse

Geprägt sind die Ausführungen zu Heterogenitäten durch eine Vielzahl an konkret erlebten Unterrichtsbeispielen, an denen die Populationsmitglieder den Begriff der Heterogenität zu

visualisieren versuchen. Die Spannweite der Beispiele ist breit gefächert. Auffällig ist jedoch, dass gerade das Sozialverhalten, die Leistungsbereitschaft, die Schülerkompetenz sowie die Vorbildung erneut in das Zentrum der Erklärungen rücken. Zumeist finden unbewusst erneute Deskriptionen von Heterogenitätsdimensionen statt.

Diese Passage der Analyse belegt erneut, dass die Population eindeutige Kenntnisse über klassische Heterogenitätsdimensionen hat und sie den Heterogenitätsbegriff im richtigen Kontext benutzt. Allerdings erfolgt keine Definition, wie sie in der Theorie vollzogen wird. Die Lehrkräfte präferieren einen praktischen Definitionsansatz, der sich durch konkrete Unterrichtsbeispiele auszeichnet.

M3a1-a3	Professionalität und Lehrerkompetenzen
----------------	--

Zentrale Analyseergebnisse

Es hat sich herauskristallisiert, dass bei den Lehrkräften der Stichprobe das Kerngeschäft des Unterrichtens grundsätzlich funktioniert und sich keine größeren Belastungsmomente aus der Tätigkeit ergeben.

Nur für eine Lehrkraft ergeben sich aus dem Kerngeschäft deutliche Überforderungs- und Belastungssituationen, die mit einer sich im Ungleichgewicht befindlichen Energiebilanz einhergehen. Eine reduzierte Motivation, massive Unzufriedenheit und Verzweiflungszustände prägen die Äußerungen dieser Lehrkraft. Dieser Zustand kann auf Dauer zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen.

Über die benötigten Lehrerkompetenzen, die vorhanden sein müssen, damit der Unterricht gelingt, sind sich die Befragten einig und benennen stoffliche, didaktisch-methodische sowie atmosphärische Aspekte.

Grundsätzlich kann für die befragten Lehrkräfte festgehalten werden, dass sie einerseits die entscheidenden Lehrerkompetenzen sowie Professionalitätsgrößen benennen können und andererseits auch über diese verfügen. Zu den wichtigsten Kompetenzen, die aus den Aussagen abgeleitet werden können, gehören das Klassenmanagement und der Umgang mit auffälligem Schülerverhalten. Insgesamt ist der aktuelle Professionalitätszustand als positiv zu bewerten.

M3a4-M3a5	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente durch Heterogenität
------------------	--

Zentrale Analyseergebnisse

Heterogenität wirkt sich bei einem Großteil der Stichprobe emotional nicht aus. Drei Lehrkräfte im Forschungsfeld erleben jedoch emotional durch Heterogenität Belastungsmomente. Besonders markant ist, dass jene Stichprobenmitglieder, die eine massive Belastung empfinden, in der vorgenommenen Zuordnung zu einem Verhaltensmuster nach Schaarschmidt (2005) entweder einer Kombination aus den

Risikomustern A/B oder aus Muster S/Risikomuster A angehören. Die Kompensation der Belastung kann in einem Fall nur mittels sozialer Unterstützung erfolgen.

Die Vermittlung des Lernstoffes in heterogenen Lerngruppen stellt zwar keine direkte Belastung für die Stichprobenpopulation dar, dennoch verschlechtern sich die Ergebnisse im Vergleich zu den Einschätzungen im Kontext mit emotionalen Belastungsmomenten.

Da nicht nur bei der Schülerschaft Varianzen existieren, ist es nicht verwunderlich, dass die befragten Lehrkräfte auch heterogen sind. Dennoch lassen sich im Hinblick auf die emotionale Belastung durch den Umgang mit heterogenen Lerngruppen unterschiedliche Zufriedenheitsniveaus postulieren. Das Gleiche gilt ebenfalls im Kontext der Lernstoffvermittlung. Folglich wird auch die Belastung durch die existenten Schülervarianzen sehr unterschiedlich empfunden. Je nach Zugehörigkeit zu einem Verhaltensmuster und in Abhängigkeit von der eigenen Lehrerpersönlichkeit werden die heterogenen Strukturen sogar als Bereicherung bzw. Herausforderung, die durchaus Chancen offerieren können, empfunden, auch wenn ein Teil der Stichprobenpopulation sie als belastend wahrnimmt. Eine Korrelation zwischen dem jeweiligen Verhaltensmuster und dem emotionalen Belastungsempfinden ist damit bewiesen. Aus den Ausführungen wird weiterhin deutlich, dass das Gefühlserleben mit den persönlichen Belastungszuständen der Lehrkräfte korreliert. Folglich wirken negative Gefühle als Stressor und als Belastung, die, wie in der Literatur ausgeführt, zur Beanspruchung in Form von gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen. Es ist somit nicht verwunderlich, dass einige Populationsmitglieder deshalb typische und in der Literatur bekannte Homogenisierungswünsche äußern und wie viele andere Lehrkräfte der Ansicht sind, dass in homogenen Klassen das Unterrichten besser und leichter sei, auch wenn dies in der Forschung bisher nicht belegt wurde.

Abschließend ist noch anzumerken, dass auch für die meisten befragten Lehrkräfte der Population die soziale Unterstützung ein wichtiger Protektor im Umgang mit Belastung ist, wie auch aus den theoretischen Ausführungen hervorgeht.

M3b1-M3b3	Probleme durch Heterogenität und Einschätzung der Lösbarkeit
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Die größte Schwierigkeit für die Lehrkräfte besteht anscheinend darin, die richtige Balance zwischen Über- und Unterforderung zu finden und gleichzeitig dennoch alle Schüler individuell zu fördern und erfolgreich zum Abschluss zu führen. Außerdem sind es wieder personenbezogene Schülermerkmale wie das Sozialverhalten, die Vorbildung und die Leistungsfähigkeit, die ergänzend als Problemquelle durch die Lehrkräfte der Stichprobe angeführt wurden. Geeignete Konzepte zum Umgang mit schwierigen Schülern fehlen den Befragten weitestgehend. Außerdem erschweren die Rahmenbedingungen den Umgang mit Heterogenität. Im Kontext der eigenen Lehrerpersönlichkeit ist das Unterrichten in</p>	

heterogenen Lerngruppen gerade durch die eigene Motivation und das eigene Wohlbefinden beeinflusst.

Insgesamt kann an dieser Stelle für die Lehrkräfte der Stichprobe konstatiert werden, dass insbesondere die Heterogenitätsdimensionen und andere Faktoren die Unterrichtsarbeit problematisch machen. Die Befragten zweifeln jedoch nicht daran, dass Heterogenität der Normalzustand ist und formulieren erste Herausforderungsimpulse.

Einige Lehrkräfte haben das Unterfangen, produktiv mit heterogenen Schülervarianzen umzugehen, für sich bereits abgebrochen und orientieren sich wie schon von Trapp beschrieben an den „Mittelköpfen“. Mögliche Über- oder Unterforderungen der Schüler sind das größte Problem im Forschungsfeld. Genau dieselbe Schwierigkeit thematisiert auch die wissenschaftliche Literatur. Das Schülerverhalten, die Rahmenbedingungen und fehlende Konzepte werden als essenzielle Belastungsgrößen bzw. Stressoren benannt. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden hier erneut bestätigt. Die Lehrermotivation ist auch in der vorliegenden Forschungspopulation eine Schlüsselgröße, um das Ziel eines produktiven Umgangs mit Schülervarianzen zu erreichen, sodass hier erneut die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den Prozess belegt wird.

M4Ia-M4IIb	Weitere Abfrage von Heterogenitätsmerkmalen der Schüler
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Die Stichprobe offeriert ein breites Feld an Heterogenitätsmerkmalen von Schülern. Die Auflistungen sind vielfältig und können nach Merkmalen, die nur den einzelnen Schüler betreffen, die gruppenspezifisch von Bedeutung sind oder die Schülerressourcen betreffen, unterschieden werden.</p> <p>Auffällig ist, dass auch die Stichprobenpopulation an dieser Stelle klassische Heterogenitätsmerkmale auflistet, die sich einerseits als Dimensionen aus dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) und andererseits aus der sozial-erkenntniskritischen Perspektive nach Trautmann/Wischer (2011) ableiten lassen. Es sei noch einmal erwähnt, dass im Forschungsfeld klare Vorstellungen darüber herrschen, was Heterogenität bedeutet, und dass das Phänomen in der Erziehungswissenschaft altbekannt ist.</p>	
M5Ia1-a3	<p>Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente, wenn sich die Lehrkraft auf den Unterricht vorbereitet hat</p> <p>Professionalität und Lehrerkompetenzen</p> <p>Ressourceneinsatz der Lehrkräfte</p>

<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Eine gute Unterrichtsvorbereitung hilft den meisten Befragten bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und gibt ihnen eine gewisse emotionale Stabilität. Bei einem Teil der Population wird die Energie- und Ressourcenbilanz positiv beeinflusst, da die Vorbereitung Sicherheit, Struktur und positive Gefühle generiert. Beim anderen Teil der Population erfolgt eine negative Determination der Bilanz, da das Gefühl der Ungewissheit trotz der guten Vorbereitung dominiert.</p> <p>Dies spricht dafür, dass sich in der Population mit den Dienstjahren ein gewisser Grad an Professionalität eingestellt hat. Es verdeutlicht die bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit thematisierte Bedeutung von Gefühlen als tangierende Einflussgröße für das Lehrerhandeln.</p>	
M5IIb1-b5	<p>Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente, wenn sich die Lehrkraft nicht auf den Unterricht vorbereitet hat</p> <p>Professionalität und Lehrerkompetenzen</p> <p>Ressourceneinsatz der Lehrkräfte</p>
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Unvorbereitet in den Unterricht zu gehen, gehört für den Großteil der Befragten zum Lehrerberuf dazu und wird von ihnen unter Lehrerprofessionalität subsumiert. Nur bei einer geringen Anzahl der Befragten löst dieser Umstand emotionale Belastungen aus. Bei zwei Befragten löst die Vorstellung Unbehagen aus, für eine Lehrkraft ist es sogar eine Belastung. Eine Korrelation mit der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Verhaltensmuster kann nicht hergestellt werden.</p> <p>An dieser Stelle wird noch einmal verdeutlicht, welche entscheidende Rolle Gefühle im Kontext des Lehrerhandelns spielen und welche Belastungsmomente sich aus negativen Gefühlen ergeben können. Bemerkenswert ist dennoch, dass sich die Lehrkräfte der Stichprobe zum größten Teil durch Lehrerprofessionalität auszeichnen.</p>	
M6 vorab und M6Ia	Kontrollbedürfnis der Lehrkräfte
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Das Kontrollbedürfnis innerhalb der Population ist nicht sonderlich ausgeprägt, wenn es um notwendige Unterrichtsutensilien geht. Nur ein Mitglied hat ein erhöhtes Kontrollbedürfnis und macht sich die Unterrichtsmaterialien zunutze, um erste Impulse für die Konzentration zu setzen. Wird ein mögliches Kontrollbedürfnis unabhängig von den Unterrichtsmaterialien betrachtet, ist das Bild sehr ausgeglichen. Bei vier Befragten ist das Kontrollbedürfnis wenig bis gar nicht vorhanden, eine Lehrkraft hat eine neutrale Position und vier weitere Lehrkräfte haben ein ausgeprägtes Kontrollbedürfnis. Insgesamt handelt</p>	

<p>es sich doch bei den Kontrollmechanismen um berufstypische Mechanismen, mittels derer Lehrkräfte auf Verhaltensweisen von Schülern reagieren.</p> <p>Grundsätzlich kann für die Stichprobe bestätigt werden, dass Kontrollmechanismen auch einem Teil dieser Stichprobe ein Sicherheitsgefühl vermitteln.</p>	
M6IIb1-b3	<p>Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente bei einer positiven Unterrichtsszene</p>
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Die Vorstellung einer positiv angelegten Unterrichtsszene, in der die Schüler ruhig und vorbereitet auf den Stundenbeginn warten, führt bei den Befragten der Stichprobe nicht immer zu positiven Gefühlszuständen. Bei zwei Lehrkräften werden Gefühle entfacht, die einerseits in Richtung Selbstzweifel gehen oder andererseits in Richtung unwirkliches Ereignis bzw. unrealistische Vorstellung. Für den Rest der Population markieren sich positive Gefühlszustände.</p> <p>Die Stichprobe bestätigt zwei Aspekte aus den theoretischen Ausführungen der Arbeit. Zum einen wird wieder der Einfluss von Gefühlen herausgestellt und zum anderen, dass das Kontrollbedürfnis in Korrelation mit der empfundenen Intensität an problematischem Schülerverhalten zu- oder abnimmt.</p>	
M6IIc1-c3	<p>Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente bei einer negativen Unterrichtsszene</p>
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Die Vorstellung einer negativ inszenierten Unterrichtsszene löst in der Stichprobe zumeist Gefühlsregungen aus, bei denen negative Emotionen zutage treten. Allerdings halten einige eine solche Szene für nicht realistisch. Einige Äußerungen beinhalten sofortige Reaktionsweisen auf diesen Zustand. Nur eine Lehrkraft bestätigt diese Szenerie als seinen Unterrichtsalltag.</p> <p>Je nach Lehrerpersönlichkeit können vermehrte Kontrollmechanismen, um dadurch die eigene Position im Unterrichtsalltag zu festigen, beobachtet werden. Dennoch spielt aber für fast alle Befragten die Unterrichtsatmosphäre, die sie meist als Stimmung in der Klasse betiteln, sowie die Aufmerksamkeit der Schüler eine relevante Rolle, um erfolgreich zu lehren und zu lernen. Mit unruhigen Klassen und unvorbereiteten Schülern assoziieren alle Lehrkräfte eher negative Emotionen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie mit diesen Merkmalsausprägungen eindeutige Signale indizieren, die einen erfolgreichen Unterricht negativ determinieren. Folglich gilt es, solche Zustände durch entsprechende Kontrollvorgänge oder andere Lehreraktionen nachhaltig zu unterbinden.</p> <p>An dieser Stelle zeichnet sich erneut ab, welchen Einfluss das Gefühlserleben auf die Lehrertätigkeiten und -reaktionen hat. Des Weiteren kann dies als Beleg dafür angesehen werden, dass ein negativ erlebtes Schülerverhalten als klassischer Stressor</p>	

wahrgenommen wird, den es mittels klassischer Reaktionsweisen wie z. B. einer Disziplinierungsmaßnahme zu unterbinden gilt. Je nach Verhaltensmuster der Lehrkraft könnte auch Resignation eine mögliche Folge sein. Im theoretischen Teil der Arbeit wird bereits angemerkt, dass Lehrkräfte im Unterrichtsalltag das Kontrollbedürfnis verstärken, wenn sie sich in ihrer Stellung unsicher fühlen oder wenn durch das Schülerverhalten die Belastungsintensität als zu massiv eingeschätzt wird. Dies kann für die Stichprobe nur partiell bestätigt werden.

Zusätzlich wird an dieser Stelle noch einmal deutlich, wie wichtig die Kompetenz zum Umgang mit Problemschülern ist.

M7Ia	Unterstützungsangebot bei heterogenen Schülern Meinungsbild bzw. Anregungen zur Bildung von Lehrerteams
-------------	--

Zentrale Analyseergebnisse

Der Stichprobe wird die Lehrerkooperation bzw. Lehrerteambildung als eine Lösungsstrategie für den Umgang mit Heterogenität angeboten. Die Befragten wurden aufgefordert, dem Lehrerteam Empfehlungen für den Umgang mit Heterogenität zu offerieren. Im Zentrum der Empfehlungen der Stichprobe liegen die Binnendifferenzierung, die Diagnose der Schülerkompetenzen, -interessen, -bedürfnisse sowie der regelmäßige Informationsaustausch innerhalb eines Lehrerteams. Zudem wird geraten, die Kooperationen mit Sozialpädagogen und den Betrieben zu verstärken sowie den Beratungsanteil für Schüler zu erhöhen. Ein marginaler Teil der Stichprobe vertritt die Ansicht, dass Lehrerteams für den produktiven Umgang mit heterogener Schülerklientel nicht sinnvoll sind. Dennoch sind die Lehrkräfte der Stichprobe mit dem Instrumentarium der Lehrerkooperation als Umgangsvariante für Heterogenität grundsätzlich vertraut.

Die Implementierung von Lehrerteams ist für einen großen Teil förderlich, um einen nachhaltigen Umgang mit Schülervarianzen zu erreichen, auch wenn partiell die Funktionalität angezweifelt wird. Somit kann aber die Lehrerkooperation als ein im Unterrichtsalltag durchaus anerkannter Lösungsansatz angesehen werden. Interessanterweise offerieren die Lehrkräfte Hilfestellungen, die in den theoretischen Ausführungen als nützlich eingestuft werden. Hierzu gehören insbesondere das Konzept der inneren Differenzierung und die Kooperation mit den Vertretern der Schulsozialarbeit. Zusätzlich benennen die Befragten noch einige auch schon in Abschnitt 5.3.2 als relevant eingeschätzte heterogenitätsbezogene Kompetenzen, wie die diagnostische oder die didaktisch-methodische Kompetenz zur Umsetzung von Binnendifferenzierung. Die Lösungsansätze sind also durchaus im unterrichtlichen Alltag bekannt und werden partiell bereits eingesetzt; eine umfangreiche Implementierung bleibt dennoch aus.

M7Ib	Eigener Beitrag zum besseren Umgang mit Heterogenität
-------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Den Befragten ist durchaus bewusst, dass sich ein erfolgreicher und produktiver Umgang mit Heterogenität dennoch nicht ohne zeitliche und energetische Investitionsbestrebungen seitens der Schüler und der Lehrkräfte generieren lassen wird. Im Fokus der Ausführungen zu möglichen Umgangsalternativen steht für die Befragten die Binnendifferenzierung, der Besuch von Fortbildungen, Lehrerkooperationen, Schülerberatungen und der gegenseitige Austausch von Materialien, Methodiken, Informationen und Klassenregeln zwischen den Lehrkräften einer Klasse, um produktiv auf Heterogenität zu reagieren, auch wenn sie nicht die Fachtermini zur Beschreibung genutzt haben. Im unterrichtlichen Alltag hingegen versuchen sich die Lehrkräfte mit pragmatischen Ansätzen wie leistungsdifferente Lernpartner, Mengendifferenzierung der Aufgaben, Schülermotivation und Schüleraktivierung zu behelfen. Problematisch für die Lehrkräfte der Stichprobe ist, dass sie zwar wissen, was sie tun sollten, allerdings fehlt ihnen für die Umsetzung die Kraft, die Zeit und die Unterstützung. Eine grundsätzliche Bereitschaft für einen Veränderungsprozess liegt dennoch vor und die meisten der Befragten sehen Heterogenität als Chance für den Unterrichtsprozess.

Viele der in der Wissenschaft genannten Umgangshilfestellungen sind den Lehrkräften bekannt, allerdings können sie die Ansätze aufgrund der Komplexität der Konzepte nicht ohne größere Investitionen in Zeit und Kraft umsetzen, sodass wiederum die Konzeptionsanwendung zu neuen Belastungsmomenten führen würde. Das Vorliegen von Heterogenität ist nicht das Problem, denn die Schülervarianzen werden weitestgehend als Normalzustand empfunden.

Der in der Literatur formulierte Vorwurf,⁷⁷⁰ die Lehrkräfte würden nur nicht wollen und die Einstellungen der Lehrkräfte müsse sich ändern, wird hier widerlegt. Die Lehrkräfte der Stichprobe haben genau an den Stellen Schwierigkeiten, die als Grenzen der inneren Differenzierung bezeichnet werden und in die Forderung nach einem ebenenübergreifenden Konzept münden. Somit wird auch bestätigt, dass es nicht das eine Lösungskonzept gibt, sondern viele differente Lösungsansätze und eine Strategie der kleinen Schritte in den Fokus rücken muss.

M71c-e

Gewünschte Hilfestellungen durch Funktionsstelleninhaber im Umgang mit Heterogenität

Zentrale Analyseergebnisse

Die gewünschten Hilfestellungen durch die Funktionsstelleninhaber im Umgang mit Heterogenität sind innerhalb der Stichprobe relativ einheitlich. Von den Abteilungs- und Schulleitungen wird eine Verbesserung im Hinblick auf die Klassenorganisation sowie den Unterrichtseinsatz gefordert. Aufgrund ihrer Belastungsstruktur und der umfangreichen

⁷⁷⁰ Vgl. z. B. Trautmann/Wischer (2011, S. 136).

Arbeitsanforderungen an die Lehrkräfte der beruflichen Schulen ist es nicht verwunderlich, dass diese sich zur besseren Bewältigung der Heterogenitäten kleinere Klassen, Doppelsteckungen bzw. Teilungsunterricht wünschen. Eine Reduzierung der Klassenfrequenzen wäre jedoch ein erster Ansatz, der allerdings nicht als Selbsthilfelinstrument durch die Lehrkräfte, sondern nur von bildungspolitischer Seite implementiert werden kann.

Von den Fachbereichsleitungen wird eine inhaltliche und methodische Unterstützung, insbesondere für die Binnendifferenzierung verlangt, da dieses Konzept auch für die Stichprobe einen hohen Grad an Komplexität hat. Zusätzlich fordern einige der Befragten von den Verantwortlichen auf der Makroebene eine Reduzierung der Pflichtstundenzahl für den Unterrichtseinsatz. Dennoch würde eine geringere Pflichtstundenzahl wahrscheinlich wenig Veränderungen für einen produktiven Heterogenitätsumgang mit sich bringen: Erstens, weil die gewonnene Zeit in Freizeit umgesetzt werden würde; zweitens, weil der Versuch, Heterogenität durch die Umsetzung von neu ausgearbeiteten Unterrichtskonzepten produktiver zu nutzen, an der Komplexität des Konzepts, der Diagnosekompetenz, den Umsetzungsebenen etc. scheitern würde – denn es ist davon auszugehen, dass der Umfang der Reduzierung nicht für die Erarbeitung ausreichen würde.

Durch die Analyse werden erneut klassische Stressoren bzw. Belastungsfaktoren wie die Klassenfrequenz, der Unterrichtseinsatz und die strukturellen Bedingungen in den Schulen benannt. Gerade mit dem Verweis auf die Verbesserung der strukturellen Bedingungen wird die in der Theorie benannte Kritik, Lösungsansätze nicht nur auf der Mikroebene zu verankern, sondern auch die Meso- und Makroebene in einen ganzheitlichen Lösungsansatz mit einzubeziehen, durch die Stichprobe bestätigt. Der Wunsch nach vermehrter Unterstützung bei der Umsetzung des Konzepts der inneren Differenzierung ist ein Indiz für die Komplexität und bestätigt somit die Grenzen des Konzepts.

Von ihren Fachbereichsleitungen und den Abteilungs- bzw. Schulleitungen wünschen sich die befragten Lehrkräfte vielfältige Unterstützung sowohl im organisatorischen als auch im emotionalen Bereich, wodurch die in der Theorie vorherrschende Ansicht bestätigt wird, dass soziale Unterstützung durch die Leitungspersonen für einen produktiven Umgang mit Heterogenität konstitutiv ist.

M8la1-a3	Zeitinvestition und Berücksichtigung von Heterogenität bei der Unterrichtsvorbereitung Professionalität und Lehrerkompetenzen
<p style="text-align: center;">Zentrale Analyseergebnisse</p> <p>Die Mehrzahl der Stichprobenmitglieder investiert nicht mehr Zeit in die</p>	

Unterrichtsvorbereitung, um Heterogenität explizit zu berücksichtigen. Nur zwei Mitglieder bringen Heterogenität aktiv in den Unterrichtsvorbereitungsprozess mit ein und stellen Überlegungen bezüglich der Methodik und der Sozialform an. Es verwundert nicht, dass gerade hiervon eine Lehrkraft in der Lehrertypisierung einer Kombination der Risikomuster A/B nach Schaarschmidt (2005) angehört. Ein geringer Anteil der Stichprobe versucht, auf Heterogenität durch Differenzierung in den Arbeitsmaterialien, in der Anzahl der Übungsdurchläufe oder durch Arbeitsmittel zu reagieren. Fünf Befragte gehen auf Heterogenität im Unterrichtsalltag nicht ein, obwohl ihnen ihr Vorhandensein bewusst ist. Konzepte und Umgangsmöglichkeiten aus dem theoretischen Kontext, um auf Heterogenität zu reagieren, sind den Befragten nicht fremd. Im Zusammenhang mit dem Konzept der inneren Differenzierung kennen sie die unterschiedlichen Differenzierungsebenen. Die Anschuldigung, dass die Lehrkräfte nicht zur Umsetzung von Konzepten bereit sind, wird dennoch widerlegt. Den Lehrkräften fehlt nicht das Wollen, sondern das Können. Dennoch werden in der Stichprobenpopulation auch Reaktionsweisen nach Wenning (2007) in Form von Ignorieren der Heterogenität beobachtet und ein Ausrichten der Unterrichtsgeschehnisse auf die „Mittelköpfe“ als Lösungsansatz verfolgt.

M8IIa-M8IIb	Beobachtungsschwerpunkte im Unterricht mit einer heterogenen Klasse Professionalität und Lehrerkompetenzen
--------------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Im Fokus der Unterrichtsbeobachtungen stehen eindeutig die Schüler mit den Merkmalen der Aufmerksamkeit und der Leistungsbereitschaft sowie die Arbeitsmaterialien. Gefolgt werden diese Merkmale durch Aspekte, die sich auf die gesamte Schülergruppe anwenden lassen wie Atmosphäre in der Klasse und Respekt. Geringeren Stellenwert haben Merkmale, die sich auf die unterrichtliche oder Klassen-Ebene beziehen. In der Regel sind Äußerlichkeiten für die Befragten nicht beachtenswert.

Alle Deskriptionen und Beobachtungsprozesse der Lehrkräfte sind durch spezifische Erfahrungswerte, Stereotypen und ihre subjektiven Persönlichkeitstheorien geprägt. Der Ausprägungsgrad der einzelnen Elemente variiert jedoch in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit und beeinflusst somit den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte in differenter Art und Weise. Dennoch ist dies ein klares Indiz dafür, dass keine Lehrkraft ohne subjektive Theorien den Unterrichtsalltag bewältigen kann.

M9Ia1	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente durch Heterogenität
--------------	--

Zentrale Analyseergebnisse

Grundsätzlich empfinden die Befragten Heterogenität von Lerngruppen nicht als Belastung.

Vielmehr sind es weitere Merkmale, wie z. B. das jeweilige Schülerverhalten oder die Intensität bzw. die Fülle an Heterogenitätsausprägungen, die darüber entscheiden, ob Heterogenität als Belastung wahrgenommen wird. Für eine Lehrkraft ist Heterogenität der Normalzustand. Fünf Stichprobenmitglieder sind der Ansicht, dass es schon eine große Beanspruchung und Herausforderung ist, tagtäglich mit Schülervarianzen zu agieren, sodass es manchmal zu Belastung führt. Insgesamt kann resümiert werden, dass Heterogenität grundsätzlich auf der emotionalen Ebene nicht als deutlich belastend deklariert wird, sondern aus den Antworten eher positive Impulse wie Herausforderung und Bereicherung zu entnehmen sind.

Aus den Aussagen wird ersichtlich, dass den Lehrkräften durchaus bewusst ist, dass bei der Ausübung des Lehrerberufs ein Umgang mit heterogenen Strukturen unumgänglich ist. Die Stichprobenpopulation kommt somit der Forderung der Aufgabe der Fiktion, dass Homogenität der Normalzustand sei, nach. Kurzum, wer mit Heterogenität der Schülerschaft oder vielfältigen Persönlichkeitskonstellationen nicht zurechtkommt, wird im Berufsschulsektor langfristig nicht ohne gesundheitliche Einschränkungen bestehen können. Für die Lehrkräfte der Stichprobe kann eine der zentralen Fragestellungen, ob Heterogenität nun eine Belastung oder eine pädagogische Herausforderung ist, nicht eindeutig beantwortet werden. Zwar wird der Belastungsgedanke durch die Stichprobe verneint, allerdings nur bei schwach ausgeprägter Heterogenität. Sobald die Heterogenitätsintensität bestimmter Schülervarianzen zunimmt, steigt auch das Belastungsempfinden. Es wird schlussendlich wohl in Abhängigkeit von der Lehrerpersönlichkeit und von dem Intensitätsgrad der Schülervarianzen Belastung oder pädagogische Herausforderung sein. Nichtsdestotrotz ist Heterogenität für die Befragten nicht negativ belegt, so wie es auch vonseiten der Theorie gefordert wird.

M9IIa1-a4	Notwendige Veränderungen und Unterstützungsangebote, damit aus Heterogenität eine Chance wird
------------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Die Lehrkräfte der Stichprobe sprechen sich mit großer Mehrheit dafür aus, dass Heterogenität eine Chance ist, auch wenn sie zugleich Aspekte wie nicht-wünschenswertes Schülerverhalten, schlechte Rahmenbedingungen und schlechte Beziehungen zwischen Lehrkraft und Klasse in die Diskussion einbringen, die die Chance drastisch einschränken. Die Lehrkräfte sind teilweise zudem so reflektiert, dass sie für sich selbst erkennen, dass sie ihre Professionalität und ihre Kompetenz weiter verbessern müssen, damit Heterogenität zur Chance wird.

Zusätzlich sind Teile der Population der Ansicht, dass sich die Pflichtstundenzahl nicht weiter erhöhen dürfte, die Rahmenpläne verschlankt werden müssten und die bisherigen Unterrichtseinheiten von 90 auf 60 Minuten reduziert werden müssten.

Die Notwendigkeit, dass Heterogenität in der beruflichen Bildung von den Akteuren auf der Mikroebene akzeptiert wird, um langfristig die gewünschte Qualität zu generieren, benötigt als Bedingung, dass die Lehrkräfte Schülervarianzen als Chance und pädagogische Herausforderung begreifen. Für die Stichprobe kann diese Bedingung bejaht werden. Zudem erkennen sie die Dringlichkeit, ihre Kompetenzen und ihren Heterogenitätsumgang zu verbessern. Dennoch fordern auch sie Veränderungen auf der Schul- und Schulsystemebene, damit Stressoren, die sie nicht beeinflussen können, reduziert werden.

M9IIIa1-a5	Gefühlserlebnisse und gegebenenfalls Belastungsmomente durch die Übernahme einer neuen heterogenen Klasse im nächsten Schuljahr
-------------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Der Großteil der Befragten steht der Übernahme einer neuen heterogenen Klasse im nächsten Schuljahr neutral gegenüber und empfindet die Vorstellung nicht als Belastung; sie löst aber auch keine positiven Gefühlszustände aus. Bei zwei Mitgliedern werden positive Assoziationen geweckt.

Der Belastungsgrad der Lehrkräfte ist somit abhängig von der persönlichen emotionalen Stabilität, den pädagogischen Einstellungen und der eigenen Professionalität. Im Praxisfeld wird also genau das belegt, was die theoretischen Abhandlungen bereits angedeutet haben.

Insgesamt ist dieses Analyseergebnis für die Weiterentwicklung im beruflichen Bereich positiv zu werten, denn die geforderten Veränderungen der pädagogischen Einstellung und ein Umdenken hin zur Akzeptanz von Heterogenität scheinen für das Forschungsfeld bereits im Gange zu sein.

M10Ia-c	<p>Begründete Auswahl von einem Stundenplanmodell aus fünf möglichen Modellen</p> <p>Mögliche Anreizfunktion von Ermäßigungsstunden</p> <p>Investition der Ermäßigungsstunden</p>
----------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Bei der Stundenplanwahl findet eine breite Streuung statt. Zwei Mitglieder entscheiden sich für heterogene Schülerklientel gepaart mit niedrigem fachlichem Niveau. Zwei andere wählen ebenfalls heterogene Klientel, jedoch mit hohem fachlichem Niveau. Nur zwei entscheiden sich bewusst für einen Unterricht in homogenen Klassen. Eine Lehrkraft möchte im Gymnasium/FOS unterrichten. Die anderen beiden haben keine eindeutige Präferenz für oder gegen Heterogenität geäußert.

Mögliche Ermäßigungsstunden für den Unterricht in heterogenen Klassen haben in der Stichprobe anscheinend die Anreizfunktion erfüllt. Einige Lehrkräfte verdeutlichen aber auch, dass auf sie die Ermäßigungsstunden keinen Anreiz ausgeübt haben.

Die Ermäßigungsstunden würden die Lehrkräfte nach eigenen Aussagen entweder in die Vor- und Nachbereitung investieren oder für individuelle Gespräche mit den Schülern nutzen. Inwiefern eine solche Umsetzung tatsächlich erfolgen würde, kann an dieser Stelle nicht endgültig beantwortet werden. Es besteht zumindest die Möglichkeit, dass die Befragten geantwortet haben, was man als Interviewende gerne hören würde bzw. was von ihnen als Repräsentanten ihres Berufsstands erwartet wird.

Verhältnismäßig viele der Befragten wählen bei den Stundenplanszenarien Alternativen, bei denen sie sich mit heterogenen Strukturen auseinandersetzen müssen.

Die Tatsache, dass die Ermäßigungsstunden als Anreizmechanismus fungiert haben, ist ein wichtiges Indiz dafür, dass der Unterricht in heterogenen Klassen ohne die Gewährung von Ermäßigungsstunden durchaus belastende Momente für die Lehrkräfte hat. Der Wunsch nach Entlastung ist in Teilen der Population daher deutlich ausgeprägt. Die Investition in die Unterrichtsvor- und -nachbereitung zeichnet im Kontext der theoretischen Erkenntnisse einen wünschenswerten und positiven Trend für einen produktiven Umgang mit Heterogenität ab. Allerdings wird deutlich, dass aktuell die fehlende Zeit ein großes Hindernis für solche Vorhaben ist.

M10IIa	Wunschstundenplan der Lehrkräfte
---------------	----------------------------------

Zentrale Analyseergebnisse

Zwei Drittel der Befragten sind mit ihrem aktuellen Stundenplan zufrieden und würden nur Feinheiten verändern. Indirekt spricht dies für einen Zustand, der sich positiv auf die Gesundheit der Teilnehmer auswirkt. Ein Mitglied des Forschungsfeldes würde lieber in einer ISS unterrichten anstatt an einem OSZ. Eine weitere sich abzeichnende Tendenz ist, dass mehrere Lehrkräfte einen Mittelweg zwischen intellektueller Herausforderung und einem kräftesparenden Bildungsgang als Ausgleich präferieren.

Konfrontiert man dieses Analyseergebnis mit den theoretischen Erkenntnissen, so kann konstatiert werden, dass es sich um ein außerordentlich positives Ergebnis handelt, da die Schulen dadurch einen hohen Beitrag für die Gesundheit und die Motivation ihrer Beschäftigten leisten. Die Lehrkräfte können die richtige Balance zwischen Belastung und pädagogischer Herausforderung finden. Die Population weist eine ähnliche Verteilung im Kontext mit der Arbeitszufriedenheit auf, wie dies in wissenschaftlichen Studien der Fall ist.

M11a und M11b1-b2	Sonstige Wünsche im täglichen Umgang mit heterogenen Schülern
--------------------------	---

Zentrale Analyseergebnisse

Als zentrale Wünsche für den täglichen Umgang mit heterogenen Schülern werden Schülermerkmale wie besseres und wertschätzendes Schülerverhalten, ein erhöhter Respekt seitens der Schüler, bessere Konzentrationsfähigkeit und mehr Interesse genannt. Das heißt, die Lehrkräfte der Stichprobe wünschen sich Veränderungen auf der

Schülerebene. Außerdem sollten sich die Rahmenbedingungen verbessern, u. a. werden Verbesserungen bei der personellen, technischen und räumlichen Ausstattung der Schulen gewünscht. Dies tangiert die Schul- und Schulsystemebene. Außerdem rückt der Wunsch, dass sich das Kollegium gegenseitig unterstützt, mit in die Betrachtung.

Die Aussagen zeigen deutlich, dass sich die Stichprobe, wie auch bereits in den theoretischen Erläuterungen dargestellt wurde, gerade die Reduktion von eindeutigen Belastungsindikatoren in Form von negativen Schülermerkmalen wünscht.

Interessanterweise plädieren die Befragten, wie auch einige Vertreter der Wissenschaft,⁷⁷¹ dafür, Veränderungsprozesse im Kontext eines produktiven Umgangs mit Heterogenität auf allen vier Ebenen (der Schüler-, der Unterrichts-, der Schul- und der Schulsystemebene) zu initiieren.

8.6.4 Checkliste für einen produktiven Heterogenitätsumgang

Nachdem das Forschungsfeld mit seinen Besonderheiten vertikal und horizontal analysiert wurde sowie eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Vergleich des empirischen mit dem theoretischen Teil der Arbeit erfolgte, schließt sich nun als finaler Forschungspunkt die Frage an, welche Handlungsempfehlungen sich für den praktischen Gestaltungsprozess und für die persönliche Belastungsreduktion ergeben.

Aus den theoretischen Inhalten und Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit wurde eine Checkliste konzipiert. Diese Checkliste besteht aus fünf Fragenkomplexen:

- Heterogenitätsvorstellungen
- Reflexion der eigenen Handlungskompetenz
- Heterogenitätsdimensionen
- Innere Differenzierung und
- Belastungsempfindung im Berufsalltag

Die Checkliste bietet spezifische und gebündelte Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfte als Konglomerat vieler Einzelempfehlungen aus der Literatur.

⁷⁷¹ Vgl. Abschnitt 7.6, S. 149.

Fragenkomplex		
I Heterogenitätsvorstellungen		
1a) Stellt Heterogenität für Sie die Normalität dar?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“</i></p> <p>Eine Grundvoraussetzung, produktiv mit Heterogenität umzugehen, ist, dass Heterogenität nicht ignoriert oder durch entsprechende Maßnahmen vergeblich zu reduzieren versucht wird, sondern dass Heterogenität akzeptiert wird. Es gilt, Varianzen als Normalität und als Ressource zu begreifen. Eine Orientierung am Durchschnittsschüler und die Hoffnung, dass äußere Differenzierung für die Berufsschule erfolgreich ist, müssen aufgegeben werden.</p> <p>Außerdem sollten als Grundlage die unterschiedlichen Differenzen, die in den Lerngruppen existieren, zusammengetragen werden, damit im Anschluss geeignete Lösungen wie z. B. innere Differenzierung angewendet werden können. Zusätzlich sollten sich die Lehrkräfte bewusst machen, dass aufgrund der Tatsache, dass die Schüler unterschiedlich sind, es gar nicht möglich ist, dass alle Schüler das Gleiche innerhalb des gleichen Zeitraums erlernen können. Deshalb sollte in der Unterrichtskonzeption darauf geachtet werden, dass die Inhalte in ein Basiswissen/Standardwissen und ein Aufbauwissen/Expertenwissen unterteilt werden.</p>		
1b) Sind Ihre eigenen Vorstellungen und subjektiven Überzeugungen im Umgang mit Heterogenität produktiv?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“</i></p> <p>Die eigene differenzierte Wahrnehmung von Heterogenität ist eine entscheidende Größe, damit Heterogenität nicht als Belastung, sondern als relevante Ressource begriffen wird. Der Umgang mit Varianzen ist nämlich nicht nur eine Frage der Unterrichtstechnik, sondern wird durch die eigenen subjektiven Einstellungen und Überzeugungen determiniert. Da die subjektiven Theorien der Lehrkräfte das Lehrerhandeln erheblich steuern, muss sich eine Lehrkraft mit den eigenen Einstellungen und Werten auseinandersetzen. Ein Reflexionsprozess im Hinblick auf die eigene Profession und die sich daraus ergebenden Professionsanforderungen an sich selbst ist somit unumgänglich. Als Ergebnis eines solchen Reflexionsprozesses kann es sein, dass die eigene Einstellung, die Denk- und Sichtweisen, die bisherigen Lehr- und Lernvorstellungen, das eigene Rollenverständnis und das Professionswissen deutlich revidiert werden müssen. Fühlt man sich mit solch einem Reflexions- oder Revisionsprozess überfordert, können die Kooperation mit anderen Lehrkräften aber auch individuelle Beratungen und Trainingsmodule wie Techniken der systematischen Problemlösung die Prozesse unterstützen.</p>		

II Reflexion der eigenen Handlungskompetenz		
2a) Haben Sie Schwierigkeiten, Heterogenität differenziert wahrzunehmen?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
2b) Stoßen Sie bei der eigenen Wahrnehmung im Zusammenhang mit Heterogenitätsdimensionen an Ihre Grenzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“ bei einer der beiden Fragen</i></p> <p>Damit Heterogenität überhaupt genutzt werden kann, muss eine Lehrkraft zunächst heterogene Strukturen im Unterricht überhaupt identifizieren können. Da jedoch unendlich viele Heterogenitätsdimensionen existieren, würde die Wahrnehmungskapazität der Lehrkraft an eine natürliche Grenze stoßen, auch wenn die Berücksichtigung aller Dimensionen aus pädagogischer Perspektive wünschenswert wäre. Aus der Fülle sollten zunächst nur Dimensionen herausgesucht werden, die tatsächlich für den Lern- und Unterrichtsprozess von Bedeutung sind. Eine Balance zwischen einer reduzierten und einer komplexen Wahrnehmung sollte somit zu einer handlungsfähigen Wahrnehmung führen. Für die praktische Umsetzung ist die Anfertigung von Notierhilfen ratsam, ansonsten sind auch diese Wahrnehmungsprozesse zu komplex. Außerdem sollten die eigenen Wahrnehmungsprozesse kontinuierlich reflektiert werden. Die Lehrkräfte sollten sich zudem bewusst machen, dass die Wahrnehmungsfähigkeit eine Kompetenz ist, die sich erst mit zunehmendem Dienstalter entwickelt. Fühlt man sich mit der Auswahl relevanter Dimensionen oder den Reflexionsprozessen überfordert, können die Kooperation mit anderen Lehrkräften oder mit den Fachbereichsleitungen, aber auch individuelle Beratungen und Trainingsmodule die Prozesse unterstützen.</p>		
2c) Verfügen Sie über die nötigen Lehrerkompetenzen, um Konzepte wie innere Differenzierung umsetzen zu können?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Bei Antwort „ja“ weiter mit Frage 2d)</i></p> <p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“</i></p> <p>Die offerierten Lösungsansätze zum produktiven Umgang mit Heterogenität wie z. B. innere Differenzierung oder Individualisierung benennen nur selten, dass die Lehrkräfte auch über die nötigen Heterogenitätskompetenzen wie Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz und Klassenmanagementkompetenz verfügen müssen. Unberücksichtigt bleibt auch, dass sich einige dieser Kompetenzen erst im Laufe des Berufslebens ausbauen und formen. Deshalb sollte sich die Lehrkraft bewusst machen, dass ein Dilemma zwischen dem eigenen Kompetenzstand und den in der Theorie geforderten Kompetenzen besteht. Außerdem muss der Lehrkraft bewusst sein, dass die empfohlenen Konzepte den Komplexitätsgrad und die Notwendigkeit von Entscheidungen für den eigenen Unterricht drastisch erhöhen. Deshalb liegt es nahe, die Anforderungen der Konzepte mit den eigenen Kompetenzen abzugleichen, denn die</p>		

Strategie sollte zum eigenen Kompetenzstand passen. Der von den theoretischen Empfehlungen ausgehende Druck sollte unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass idealisierte Beispiele die Konzepte prägen und zwischen Theorie und Praxis eine breite Spanne liegt. Empfehlenswert ist deshalb, dass die Angebote in der Theorie als Fundus genutzt werden und bei der Umsetzung der Konzepte eine Strategie der kleinen Schritte verfolgt wird. Ein Austausch mit anderen Lehrkräften und den Fachbereichsleitungen ist sinnvoll, um einerseits die Perspektive auf bestimmte Konzepte zu erweitern und andererseits um Unterstützungen in Form von Erfahrungswerten oder um Hinweise auf Hindernisse in der Umsetzung zu erhalten. Außerdem kommt solch einem kollegialen Austausch noch die Funktion zu, dass die Lehrkraft nicht das Gefühl hat, mit der Problematik alleine dazustehen.

<i>Hier weiter, wenn Frage 2c) mit „nein“ beantwortet wurde</i>	ja	nein
2c1) Verfügen Sie über eine ausreichende diagnostische Kompetenz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2c2) Verfügen Sie über eine ausreichende methodisch-didaktische Kompetenz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2c3) Verfügen Sie über ein gutes Klassenmanagementkompetenz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“ bei einer der drei Fragen

Bei den drei Kompetenzen handelt es sich neben der Kompetenz, mit Problemschülern umzugehen, um die Schlüsselkompetenzen für einen produktiven Umgang mit Heterogenität. Es sei hierzu angemerkt, dass diese Kompetenzen nicht mit Eintritt in den Schuldienst sofort vorhanden sind, sondern sich mit den Dienstjahren entwickeln. Um die Kompetenzen auszubauen, bietet es sich an, schulintern gegenseitige kollegiale Hospitationen durchzuführen, Lehrerkooperationen zu initiieren und gerade für den didaktisch-methodischen Bereich die Fachbereichsleitungen als Unterstützungsinstanz in den Entwicklungsprozess zu integrieren. Im Rahmen eines Studenttages oder eines Präsenztages können zusätzlich externe Referenten, die einen inhaltlichen Input zu den genannten Kompetenzen leisten, von der Schule eingeladen werden. Im Anschluss können die Prozesse in Simulationsübungen vertieft werden. Weiterhin können außerschulische Supervisionen, spezielle Methodentrainings sowie Fortbildungsveranstaltungen eine denkbare Möglichkeit zur Verbesserung der genannten Kompetenzen sein.

<i>Hier weiter, wenn Frage 2c) mit „nein“ beantwortet wurde</i>	ja	nein
2c4) Verfügen Sie über eine ausreichende Kompetenz, um mit Problemschülern zurechtzukommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“

Siehe Handlungsempfehlungen zu den Fragen 3a6) und 3a7).

2d) Sind Ihnen die widersprüchlichen Anforderungen an den Umgang mit Heterogenität bewusst?	ja	nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“

Eine Lehrkraft bewegt sich ihr gesamtes Berufsleben in Spannungsfeldern. Täglich werden widersprüchliche Anforderungen, sogenannte Antinomien, an die Lehrkräfte gerichtet. Folglich versuchen Lehrkräfte täglich, diese Antinomien, z. B. die Selektion auf der einen Seite und die Förderung auf der anderen Seite oder die Individualnorm gegenüber der Gruppennorm, auszubalancieren. Bei diesem Balanceprozess sollten sich die Lehrkräfte allerdings bewusst machen, dass sie die widersprüchlichen Anforderungen niemals zu einer Seite auflösen können. Außerdem sollte den Lehrkräften auch klar sein, dass sie für die Antinomien nicht selbst verantwortlich sind, sondern diese strukturell durch andere Instanzen konstruiert bzw. angelegt wurden. Somit ist die einzige Chance, mit diesen widersprüchlichen Anforderungen umzugehen, die, für sich selbst eine Balance zu finden, die zur eigenen Profession und den eigenen Handlungsvorstellungen passt. Ein kollegialer Austauschprozess über diese Tatsache kann helfen, damit die Lehrkräfte nicht das Gefühl haben, dass nur an sie solche widersprüchlichen Forderungen gestellt werden. Im Rahmen einer Supervision oder Beratung kann der Umgang mit dieser Problematik auch erfolgreich verändert werden.

2e) Sind Ihnen die Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeit durch die institutionellen Rahmenbedingungen bewusst?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------	----------------------------------

Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“

Das professionelle Handeln der Lehrkräfte findet immer innerhalb des extern vorgegebenen institutionellen Rahmens statt. Nicht selten werden gerade diese Rahmenbedingungen von Lehrkräften als ungünstig wahrgenommen und häufig als Ursache dafür angeführt, dass bestimmte Konzepte nicht umgesetzt werden können. In solch einem Konstrukt sollte sich die Lehrkraft ein realistisches Bild davon machen, welche Möglichkeiten, Freiräume und Grenzen für die Umsetzung existieren. Im Rahmen einer Analyse, dies könnte mittels einer sogenannten Kraftfeldanalyse erfolgen, sollten die Lehrkräfte dann nach den Ursprüngen von Einschränkungen und Widerständen suchen. Die Lehrkraft muss sich aber auch bewusst machen, dass die Reflexion dieser beiden Größen gegebenenfalls auch zutage fördert, dass sie selbst Veränderungsprozessen widerständig gegenübersteht. Die Folge müsste sein, die eigenen Vorstellungen wie in Frage 1b) zu hinterfragen. Trotzdem muss nicht nur an der Flexibilität und der Passung der Lehrerpersönlichkeiten, sondern auch an denen der Rahmenbedingungen gearbeitet werden.

III Heterogenitätsdimensionen

3a) Erschweren Ihnen spezielle Heterogenitätsdimensionen den Unterrichtsalltag?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------	----------------------------------

Bei Antwort „nein“ weiter mit Frage 3b)

<i>Bei Antwort „ja“ weiter mit Fragen 3a1) bis 3a7)</i>		
3a1) Erschwert Ihnen die Heterogenitätsdimension „Alter“ den Unterrichtsalltag?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“</i></p> <p>In altersheterogenen Klassen kommt es schnell zur Ausgrenzung bestimmter Schüler und nicht selten ist dann ein gespaltenen Klassenverband die Folge. Um diesen klassen-dynamischen Prozessen frühzeitig zu begegnen, eignen sich Teamentwicklungsübungen, Kommunikationsübungen, Patenschaftsmodelle innerhalb der Klasse oder die rechtzeitige Einbeziehung von Vertretern der Schulsozialarbeit. Sollte die jeweilige Berufsschule auch über ein Beratungsteam, bestehend aus Lehrkräften mit Mediations- und Moderatoren-ausbildung, verfügen, können auch diese in den Prozess mit einbezogen werden. Sollte sich die Lehrkraft der Aufgabe nicht mehr gewachsen fühlen, kann über die Schulleitung der schulpsychologische Dienst für berufliche Schulen als Beratungsinstanz hinzugezogen werden. Wichtig ist hierbei auch, dass sich die Lehrkräfte einer Klasse über den jeweiligen Entwicklungsstand der Klasse und ihre unterschiedlichen Beobachtungen austauschen. Auf der unterrichtlichen Ebene ist es aus pädagogischer Perspektive sinnvoll, bewusst Partnerarbeit und/oder Gruppenarbeit mit Schülern unterschiedlichen Alters zu initiieren.</p>		
3a2) Erschwert Ihnen die Heterogenitätsdimension „ethnische Herkunft/ soziale Herkunft“ den Unterrichtsalltag?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“</i></p> <p>Die ethnische oder soziale Herkunft führt wie auch andere Dimensionen schnell zur Vereinsamung einiger Schüler, zu deren Isolation oder zu Mobbing innerhalb der Klasse. Um diesen Prozessen rechtzeitig zu begegnen, eignen sich Teamentwicklungsübungen, Patenschaftsmodelle innerhalb der Klasse, Kommunikationsübungen, Übungen zu Konzepten von „SOR – Schule ohne Rassismus“, die gemeinsame Konzeption von Klassenregeln, individuelle Einzel- oder Gruppengespräche und die rechtzeitige Einbeziehung von Vertretern der Schulsozialarbeit. Sollte die jeweilige Berufsschule auch über ein Beratungsteam aus Lehrkräften mit Mediations- und Moderatorenausbildung verfügen, können diese aktiv in den Prozess mit einbezogen werden. Sollte sich die Lehrkraft der Aufgabe nicht mehr gewachsen fühlen, kann über die Schulleitung der schulpsychologische Dienst für berufliche Schulen als Beratungsinstanz hinzugezogen werden. Wichtig ist hierbei auch, dass sich die Lehrkräfte einer Klasse über den jeweiligen Entwicklungsstand der Klasse und ihre unterschiedlichen Beobachtungen austauschen. Bezogen auf den Unterricht sollte darauf geachtet werden, dass die Probleme aufgrund von Gruppeneinteilungsprozessen nicht noch intensiviert werden. Bei der Sitzordnung innerhalb der Klasse sollte versucht werden, eine möglichst neutrale Positionierung jener Personengruppen vorzunehmen, die im Aufmerksamkeitsfokus stehen. Wichtig ist auch,</p>		

dass ein Ignorieren solcher Klassenprozesse nicht als Lösungsansatz verfolgt wird.		
3a3) Erschweren Ihnen die Heterogenitätsdimensionen „Vorwissen und Lernvoraussetzungen“ den Unterrichtsalltag?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“</i></p> <p>Unterschiedliches Vorwissen kann sich auf einen bestimmten Unterrichtsinhalt und unterschiedliche Lernvoraussetzungen auf unterschiedliche Vorbildungsniveaus beziehen, die mit differenten Schülerkompetenzen einhergehen. Diese Heterogenitäten führen im Klassenverband schnell dazu, dass einige Schüler zur Bearbeitung des gleichen Inhalts unterschiedlich viel Zeit benötigen oder dass sich ein Teil der Klasse überfordert und ein anderer Teil unterfordert fühlt. Durch diese Prozesse kann es dann zu Unterrichtsstörungen kommen. In einigen Ausnahmefällen wird dies zu Ausgrenzungen innerhalb der Klasse führen. Diesen Ausgrenzungstendenzen kann wie in der Handlungsempfehlung zur Frage 3a2) begegnet werden. Für den Unterrichtsprozess gilt es, den Schülern einen unterschiedlichen Grad an Verantwortung zu übertragen. In Erarbeitungs- und Übungsphasen sollte eine gezielte Aufgabenzuteilung erfolgen, die zudem durch einen Methodenpluralismus und differenzierende Maßnahmen unterstützt werden sollte. In bestimmten Unterrichtsphasen müsste die persönliche Betreuung durch die Lehrkraft individuell verstärkt werden. Eine bewusste Einteilung zu Kleingruppen oder Partnerarbeit erweist sich ebenfalls als sinnvoll. Besonders gute Schüler können, wenn es die klassendynamischen Sozialprozesse zulassen, auch als Helfer oder Multiplikatoren für den Lernprozess anderer Schüler in Form von Lerncoaching eingesetzt werden. Zudem sollten die erfolgreichen Arbeiten gelobt und wertgeschätzt werden. Nicht-erfolgreiche Prozesse sollten in individuellen Gesprächen reflektiert werden.</p>		
3a4) Erschwert Ihnen die Heterogenitätsdimension „Sprachkompetenz“ den Unterrichtsalltag?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“</i></p> <p>Die verschiedenen Ausprägungen der sprachlichen Kompetenz führen häufig dazu, dass Schüler aufgrund von Sprachbarrieren unterschiedliche Tempi innerhalb einer Unterrichtsphase an den Tag legen, eine individuelle Förderung nötig ist und Unruhe innerhalb der Klasse wegen Über- oder Unterforderung entsteht. Im schlimmsten Fall führt dies aufgrund von Sprachdefiziten zur Ausgrenzung von Schülern. Sollte dies der Fall sein, dann sollten die Handlungsempfehlungen zu Frage 3a2) bezogen auf die sprachlichen Disparitäten angewandt werden. Im Kontext der Unterrichtsgestaltung ist es denkbar, dass durch gezielte Aufgabenzuteilung und den damit einhergehenden unterschiedlichen Grad an Verantwortungsübertragung der Problematik aktiv begegnet werden kann. Außerdem können eine methodische Vielfalt, u. a. auch innere Differenzierung und unterschiedliche Visualisierungsformate sprachliche Defizite ausgleichen und zur Verbesserung der</p>		

Sprachkompetenz beitragen. Für einen gesamtschulischen Kontext wäre es denkbar, zur Unterstützung Sprachförderkurse zu implementieren, die durch DaZ-Stunden vom Senat finanziert werden. Sollten in der Berufsschule Kollegen am SPAS-Projekt teilnehmen, könnten diese auch als Unterstützung der Lehrkraft hinzugezogen werden. Um die Frustrationsgrenzen gerade im Hinblick auf die Zensuren zu minimieren, sollte die Lehrkraft bei der Leistungsbewertung den individuellen Kompetenzzuwachs mit berücksichtigen.

3a5) Erschweren Ihnen die Heterogenitätsdimensionen „Arbeitshaltung und Arbeitsleistung“ den Unterrichtsalltag?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------	----------------------------------

Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“

Differente Arbeitshaltungen und Arbeitsleistungen führen zu unterschiedlichem Lerntempo, zu unterschiedlichem Förderbedarf innerhalb einer Lerngruppe und zu Über- oder Unterforderungstendenzen, die nicht selten für Unruhe im Klassenverband sorgen. In seltenen Fällen können einige Schüler aufgrund ihrer Arbeitshaltung und -leistung ausgegrenzt werden. Bei Ausgrenzungen kann an die Handlungsempfehlungen zu Frage 3a2) angeschlossen werden. Je nach Arbeitshaltung und Arbeitsleistung sollte eine bewusste Einteilung zur Partnerarbeit erfolgen. Innerhalb der Arbeitsprozesse muss dann die Übertragung von Verantwortung sukzessive dem aktuellen Entwicklungsstand angepasst werden. Der Grad der Eigenverantwortung für den eigenen oder den gemeinsamen Lernprozess muss durch individuelle Unterstützung zunächst begleitet werden. Der Grad an selbstorientiertem Lernen muss anfänglich minimal sein und ebenfalls langsam ansteigen. Individuelle Gespräche und gemeinsame Reflexionen mit den Schülern sowie anschließende Zielvereinbarungen mit realistischem zeitlichem und inhaltlichem Umfang sind unabdingbar.

3a6) Erschwert Ihnen die Heterogenitätsdimension „Leistungsprobleme“ den Unterrichtsalltag?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------	----------------------------------

Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“

Im unterrichtlichen Alltag können die Leistungsprobleme der Schüler, auf die eine Lehrkraft treffen kann, sehr unterschiedlich sein. Es können leistungsschwache, misserfolgsorientierte, minimalistische oder perfektionistische Schüler unterschieden werden. Es liegt nahe, dass die Lehrkraft auf jede Ausprägungsform mit anderen Mitteln reagieren sollte.

- Gerade den *leistungsschwachen* Schülern hilft es, wenn der Unterricht durch einen roten Faden durch die Lehrkraft strukturiert wird und die Lernziele klar formuliert werden. Die Lehrkraft sollte versuchen, durch direkte Ansprachen zur Motivation der Schüler beizutragen. Es sollte Abstand davon genommen werden, dass die Aufgaben einfacher gemacht werden, vielmehr sollten sie verkürzt und angeleitet

werden.

- Positive Attribuierung und die Anleitung durch die Lehrkraft unterstützen insbesondere *misserfolgsorientierte* Schüler. Zudem sollte die Lehrkraft einen metakognitiven Reflexionsprozess zunächst anleiten und dann fördern.
- *Minimalisten* erreicht die Lehrkraft nicht, indem sie Druck ausübt. Vielmehr sollten Ursachen von schlechten Leistungen besprochen und im Rahmen eines Lernvertrags realistische Ziele mit den entsprechenden Schülern vereinbart werden.
- Um einen *perfektionistischen* Schüler im Klassenverband vor Ausgrenzung zu schützen, muss die Lehrkraft in erster Linie daran arbeiten, eine Wettbewerbssituation innerhalb der Klasse zu verhindern. Des Weiteren gilt es, Gründe für das Verhalten zu ermitteln. Individualisierender Unterricht würde den Perfektionismus noch verstärken, sodass dieser nur dosiert erfolgen sollte. Der eigene Lernerfolg sollte dem Schüler in einem Gespräch gespiegelt werden.

3a7) Erschwert Ihnen die Heterogenitätsdimension „Verhaltensauffälligkeiten“ den Unterrichtsalltag?

ja

nein

☐

☐

Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“

Verhaltensauffälligkeiten von Schülern lassen sich in diverse Kategorien klassifizieren. In diesen Handlungsempfehlungen werden jedoch nur die ausgewählten Merkmale feindliche Einstellungen, Probleme mit der Rollenanpassung und soziale Isolation näher betrachtet.

- Sollten Schüler feindliche Einstellungen *aggressiv* und *aktiv* nach außen kehren, dann ist das wichtigste Lehrerverhalten darin zu sehen, dass das eigene Verhalten kein Spiegel der Aggressivität ist. Dies verlangt eine hohe Selbstbeherrschung durch die Lehrkraft. Falls das Verhalten des Schülers einen Regelverstoß mit sich bringt, sollten die Strafen sinnvoll und vorher bekannt sein. Gespräche zur Reintegration müssen im Anschluss an eine Strafmaßnahme erfolgen.
- Lehrkräfte sollten bei *passiv-aggressiven* Schülern durch geschickte Ansprachen deutlich machen, dass das Verhalten durchschaut wurde und nicht geduldet wird. Es gilt außerdem, in Gesprächen die Regeln und Anforderungen noch einmal zu verdeutlichen.
- Bei *abweisenden* Schülern sollte sich die Lehrkraft zunächst nicht durch das Verhalten provozieren lassen, sondern ihnen mit klaren Regelkatalogen und klaren Strukturen verständlich machen, dass ihr Verhalten für den Berufsschulalltag nicht tragbar ist. Im zweiten Schritt sollten diese Schüler gezielt sozialisiert und in den Klassenverband integriert werden.
- Für Schüler, die anscheinend *hyperaktiv* sind, sollte die Lehrkraft innerhalb der Klasse eine geeignete Sitzposition finden. Bei einem Regelverstoß sollte die

Lehrkraft auf die gleichen Mittel zugreifen wie bei den anderen Schülern. Die Lehrkraft muss diese Schüler besonders überwachen, damit sie kognitiv-verhaltensorientiert intervenieren kann. Beim Vorgehen gilt es, Fingerspitzengefühl an den Tag zu legen. Eine enge Kooperation mit dem Betrieb oder den Eltern ist hierbei unumgänglich.

- *Zerstreut* wirkenden Schülern kann die Lehrkraft mit einem lehrernahen Sitzplatz, mit Gesprächen und einem direkten Kontakt zu mehr Orientierung verhelfen. Außerdem sollte sie die Schüler zu Aufmerksamkeit und Konzentration anhalten.
- Wenn die Lehrkraft es mit *unreifen* Schülern zu tun hat, fungiert sie in erster Linie als Helfer im Entwicklungsprozess, indem sie die Schüler mit klaren und verständlichen Anforderungen konfrontiert, ihnen Aufgaben überträgt und beides in Gesprächen immer wieder reflektiert. Innerhalb der Klasse dürfen solche Schüler nicht isoliert werden, sondern müssen durch die Lehrkraft bewusst integriert werden. Schulische Erfolgserlebnisse sollte die Lehrkraft besonders hervorheben.
- Bei vom Klassenverband *abgelehnten* Schülern sollte die Lehrkraft Situationen schaffen, in denen diese Schüler sich auch einmal im Klassenverband beweisen können. Zusätzlich muss ein Helfersystem im Klassenverband eingerichtet werden, damit die Isolation nicht noch zunimmt. Eine Analyse der Gründe für die Ablehnung sollte mit den abgelehnten Schülern und dem Klassenverband, sinnvollerweise auch mit Unterstützung der Schulsozialarbeit, erfolgen.
- Schüler, die in sich gekehrt sind und *zurückgezogen* wirken, müssen durch die Lehrkraft motiviert werden, sich einzubringen. Gute Leistungen dieser Schülergruppen sollten der gesamten Klasse vorgestellt werden. In einigen Fällen ist es zudem ratsam, Gespräche mit den Schülern zu führen, um den Ursachen auf den Grund zu gehen. Die Lehrkraft muss diese Schüler aber vermehrt unterstützen.

Sollte eine Lehrkraft mit den Verhaltensauffälligkeiten bestimmter Schüler oder einer ganzen Klasse nicht mehr zurechtkommen, dann gilt es, sich Unterstützung zu holen. Eine mögliche Unterstützungsquelle können die Kollegen, die auch in der Klasse unterrichten, die Schulsozialarbeiter, das Beratungslehrerteam der Schule oder die Abteilungs- bzw. Schulleitung sein. Die drei ersten Unterstützungsquellen sollten ihre Arbeit eher im Hinblick auf die erzieherische und pädagogische Arbeit ausrichten. Die Instanz der Abteilungs- bzw. Schulleitung legt ihren Schwerpunkt auf die schulrechtlichen Ordnungsmaßnahmen, nachdem die Erziehungsmaßnahmen nicht gefruchtet haben. Gesamtschulisch wäre es durchaus denkbar, für verhaltensauffällige Schüler das Trainingsraumkonzept zu implementieren.

3b) Sind Ihre Schüler aufgrund ihrer Varianzstruktur in der Lage, eigenständig zu lernen?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------	----------------------------------

Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“

Nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schüler müssen in der Lage sein, Konzepte, die es vorsehen, Lernprozesse eigenständig zu organisieren, umzusetzen. Dafür benötigen sie eine gewisse motivationale Selbstorientierung und sie müssen das Instrumentarium von selbstgesteuertem Lernen beherrschen. Beide Fähigkeiten bringen Schüler nicht automatisch mit, sondern solche Arbeitsweisen müssen geübt und angeleitet werden. Sollten also Konzepte zum Umgang mit Heterogenität genutzt werden, die gerade diese Fähigkeiten in den Fokus stellen, muss die Lehrkraft sich im Klaren darüber sein, ob die Schüler tatsächlich über die nötigen Kompetenzen verfügen, ansonsten ist das Scheitern vorprogrammiert. Deshalb sollte die Lehrkraft vor der Einführung solcher Konzepte mittels Diagnose die Schülergruppe analysieren. Danach muss sie schauen, ob das Konzept und die Schüler zusammenpassen. Fällt diese Prüfung negativ aus, muss die Lehrkraft zunächst benötigte Kompetenzen und Unterrichtsformen systematisch und kleinschrittig üben. Eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung mit anderen Lehrkräften der Klasse intensiviert und beschleunigt die Prozesse. Nach der Einführungsphase und den Übungsphasen sollte eine erneute Diagnose stattfinden, die nun die Passung abermals überprüft. Erst wenn diese positiv ausfällt, kann mit der Umsetzung des eigentlichen Konzepts begonnen werden.

IV Innere Differenzierung

4) Haben Sie in der konkreten Umsetzung des Konzepts der inneren Differenzierung Schwierigkeiten?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------	----------------------------------

Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“

Das Konzept der inneren Differenzierung ist geprägt durch einen hohen Komplexitätsgrad, sodass es in der praktischen Umsetzung schnell zu Schwierigkeiten kommt. Grundsätzlich gilt für dieses Konzept, dass eine sofortige Umsetzung aller Differenzierungsebenen scheitern würde. Deshalb sollte die Lehrkraft bei der Umsetzung darauf achten, eine Strategie der kleinen Schritte zu verfolgen, die nach und nach mehr Differenzierungsaspekte berücksichtigt. Zu Beginn sollte sich die Lehrkraft zunächst darüber im Klaren sein, ob der Lernstoff und die Lerngruppe zum Konzept passen. Im positiven Fall muss sie sich im folgenden Schritt fragen, in welcher Phase des Unterrichts sie die Chance einer erfolgreichen Differenzierung am ehesten sieht. Danach muss sie hinterfragen, ob die Schüler gerade in dieser Phase einer Differenzierung inhaltlich folgen können. Im Anschluss geht es darum, den Differenzierungsaspekt auszuwählen. Dafür muss die Lehrkraft die Schülerkompetenzen entsprechend einschätzen. Danach muss die Lehrkraft schauen, welches Abstraktionsniveau die Schüler bereits beherrschen und auf welcher Stufe der Aneignungs- bzw. Handlungsebene begonnen werden muss. Um diese ganzen Entscheidungen und Fragen besser für die Lehrkraft zu strukturieren, ergibt der

Einsatz eines Differenzierungstableaus Sinn. Es existiert eine Vielzahl solcher Strukturierungshilfen. Wichtig bei der Auswahl ist, dass das Tableau zur eigenen Lehrerpersönlichkeit passt. Dies gilt es gegebenenfalls anhand von Unterrichtsbeispielen auszuprobieren.

Ein kollegialer Austauschprozess über das Konzept und die möglichen Strukturierungshilfen, auch in Form einer dauerhaften Lehrerkooperation und mit Unterstützung der Fachbereichsleitung, kann helfen, die Umsetzung für die Lehrkräfte zu erleichtern. Lehrkräfte können ergänzend auch an entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen zur inneren Differenzierung teilnehmen. Auch in Arbeitszirkeln, an denen eine Lehrkraft teilnimmt, können Umsetzungsfragen besprochen werden.

V Belastungsempfindung im Berufsalltag

5a) Fühlen Sie sich beim Umgang mit Heterogenität im Unterrichtsalltag belastet?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
--	--------------------------------	----------------------------------

Bei Antwort „nein“ weiter mit Frage 5b)

Bei Antwort „ja“ weiter mit Fragen 5a1) bis 5a8)

5a1) Fühlen Sie sich als „Einzelkämpfer“ und sozial wenig unterstützt?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
--	--------------------------------	----------------------------------

Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“

Damit sich dieser Gefühlszustand positiv auflöst, sollte sich die Lehrkraft soziale Unterstützung im beruflichen Umfeld suchen. Mögliche denkbare Partner hierfür wären Kollegen aus derselben Klasse, Kollegen des gleichen Fachbereichs oder Kollegen, mit denen eine Lehrerkooperation angestrebt wird. Auch ein Austausch im Rahmen von Arbeitszirkeln oder von Supervision wären mögliche Ansätze, um die Belastungsmomente zu reduzieren. Gesamtschulisch muss ein positives und vertrauensvolles Arbeitsklima sowie eine gesunde und offene Gesprächskultur geschaffen und die Teambildung gefördert werden. Eine soziale Unterstützung kann ergänzend auch im privaten Bereich durch nahe stehende Personen entlastend wirken.

5a2) Verspüren Sie innere Unruhe und Unausgeglichenheit?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
5a3) Können Sie sich emotional schlecht distanzieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“ bei einer der beiden Fragen

Ein wesentlicher Ansatzpunkt ist, dass im privaten Umfeld der Lehrkraft Zeiten von Entspannung und förderliche Freizeitgestaltungen in den Fokus rücken. Das private Umfeld sollte die beruflichen Belastungen aktiv kompensieren. Schulisch wie auch privat gilt es, Aussprachemöglichkeiten zu schaffen. Im schulischen Kontext könnte Supervision ein Lösungsansatz sein. Außerdem könnten spezielle Trainingsmodule wie Entspannungstechniken, Zeit- und Selbstmanagement oder eine Ursachenanalyse den Zustand langfristig verbessern.

5a4) Haben Sie viele berufliche Misserfolgserlebnisse?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
5a5) Sind Sie insgesamt unzufrieden mit Ihrer beruflichen Situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“ bei einer der beiden Fragen</i></p> <p>Nicht selten hat eine Lehrkraft berufliche Misserfolge oder ist mit der beruflichen Situation unzufrieden. Sollte dies der Fall sein, gilt es zunächst die eigenen Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüche an die eigene Lehrerprofessionalität zu hinterfragen. Sollte beim Reflexionsprozess herauskommen, dass es sich um unrealistische Ansprüche im beruflichen Kontext handelt, müssten diese mittels Supervision, beruflichem Coaching, individueller Beratung oder durch gezieltes Training korrigiert werden.</p>		
5a6) Fühlen Sie sich beruflich verausgabt, weil Sie sich selbst überfordern?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“</i></p> <p>Damit die Selbstüberforderung nicht zu einer nachhaltigen Belastungsquelle wird, gilt es einerseits in einem Reflexionsprozess den Stellenwert des Berufs im eigenen Leben zu hinterfragen und andererseits das Zeitmanagement sowie die eigene Arbeitsorganisation zu beleuchten. Geeignet für die Umsetzung sind Trainingseinheiten und berufliches Coaching, die sich gerade auf die Gebiete der Zielsetzung und -planung sowie auf Zeit- und Selbstmanagement spezialisiert haben.</p> <p>Ratsam ist ein soziales Unterstützungsnetz im privaten Bereich, aber auch im schulischen Umfeld, z. B. im Rahmen einer Lehrerverkooperation, zu implementieren.</p>		
5a7) Sind Sie häufig ungeduldig und verärgert?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“</i></p> <p>Dieser Zustand lässt sich für eine Lehrkraft am ehesten auflösen, wenn sie innerhalb einer individuellen Beratung über die Problematiken spricht. In Ergänzung dazu könnten auch ein Konflikt- und Stressbewältigungstraining sowie eine Ursachenanalyse Abhilfe schaffen. In einigen Fällen wäre es auch ratsam, ein Training mit dem Schwerpunkt Kommunikation und soziale Kompetenz zu absolvieren, um Bewältigungsstrategien für kritische Situationen zu erlernen.</p>		
5a8) Verzweifeln und resignieren Sie immer schneller?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „ja“</i></p> <p>Damit diese Belastungen reduziert werden, sollte die Lehrkraft eine individuelle Beratung, eine Supervision oder ein Mentoring anstreben. Ergänzend könnten in Trainingsmodulen Techniken der systematischen Problemlösung und das Zeit- und Selbstmanagement geschult werden.</p> <p>In bestimmten Konstellationen muss auch neben einem professionellen Coaching daran gedacht werden, eine Psychotherapie zu beginnen.</p>		

5b) Nimmt Ihre Abteilungs- oder Schulleitung wahr, dass Sie sich belastet fühlen?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
<p><i>Handlungsempfehlung bei Antwort „nein“</i></p> <p>Die Analyse der Arbeitsbedingungen ist ein essenzieller Ansatzpunkt zur Reduktion der Belastung von Lehrkräften. Um einen gesunden Arbeitsplatz in den Berufsschulen zu gestalten, ist es notwendig, die Lehrkräfte in den Prozess zu integrieren, da sie ihre Bedürfnisse und Verbesserungswünsche besser kennen als Außenstehende. Deshalb sollten Abteilungs- und Schulleitungen das Diagnoseinstrument für Organisationsentwicklungsprozesse, das ABC-L-Verfahren, nutzen, um ein gesundheitsförderliches Arbeitsumfeld zu schaffen. Auf einer Abteilungs- und/oder Gesamtkonferenz könnte die Nutzung dieses Instruments durch die Lehrkräfte angeregt werden.</p>		

9 Gesamtdiskussion

9.1 Thesenförmige Zusammenfassung

- Die Stichprobenpopulation bestätigt eindeutig das Vorliegen von „weichen“ und „harten“ Heterogenitätsdimensionen bei Schülern in den Forschungsschulen aus ihren täglichen Erfahrungen. Die Lehrkräfte des Forschungsfeldes haben Heterogenitätsvorstellungen, die sich auch mit den theoretischen Erkenntnissen decken. Folglich ist dies neben der Analyse der Berliner Berufsschulstatistiken ein klarer Beleg dafür, dass Schülervarianzen gerade für den Berufsschulsektor der Normalzustand sind.
- In der Stichprobe werden eindeutige Vorstellungen über die Schülermerkmale und die weiteren Faktoren geäußert, die einen erfolgreichen Lernprozess positiv bzw. negativ determinieren. Nicht selten sind es gerade bei den Schülermerkmalen klassische weiche Heterogenitätsdimensionen, die als essenziell für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss angesehen werden.
- Alle Deskriptionen der Lehrkräfte sind durch spezifische Erfahrungswerte, Stereotypen und ihre subjektiven Persönlichkeitstheorien geprägt. Der Ausprägungsgrad der einzelnen Elemente variiert jedoch in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit und beeinflusst somit den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte in differenter Art und Weise. Dennoch ist dies ein klares Indiz dafür, dass keine Lehrkraft ohne subjektive Theorien den Unterrichtsalltag bewältigen kann.
- Im Hinblick auf die emotionale Belastung durch den Umgang mit heterogenen Lerngruppen lassen sich unterschiedliche Zufriedenheitsniveaus ermitteln. Das Gleiche gilt ebenfalls im Kontext der Lernstoffvermittlung. Folglich wird auch die Belastung durch die existenten Schülervarianzen sehr unterschiedlich empfunden. Je nach Verhaltensmuster der Lehrkraft werden die heterogenen Strukturen sogar als Bereicherung und Herausforderung, die durchaus Chancen offerieren können, erlebt, auch wenn Teile der Stichprobenpopulation sie als belastend wahrnehmen.
- Die größte Schwierigkeit für die Lehrerpoptation scheint zu sein, eine Balance zwischen Über- und Unterforderung zu finden und gleichzeitig dennoch alle Schüler individuell zu fördern und erfolgreich zum Abschluss zu führen. Auch in der Stichprobe wird der Versuch unternommen, sich wie bereits von Trapp beschrieben an den „Mittelköpfen“ zu orientieren. Die Lehrermotivation ist in der vorliegenden Forschungspoptation eine Schlüsselgröße, um das Ziel eines produktiven Umgangs mit Schülervarianzen zu erreichen.

- Die befragten Lehrkräfte sind sich durchaus bewusst, dass bei der Ausübung des Lehrerberufs ein Umgang mit heterogenen Strukturen unumgänglich ist. Kurzum, wer mit Heterogenität der Schülerschaft oder vielfältigen Persönlichkeitskonstellationen nicht zurechtkommt, wird im Berufsschulsektor langfristig nicht ohne gesundheitliche Einschränkungen bestehen können.
- Der Belastungsgrad der Lehrkräfte bei der Aussicht, eine heterogene Klasse zu unterrichten, erweist sich als abhängig von der persönlichen emotionalen Stabilität und der eigenen Professionalität.
- In der Forschungspopulation wurde in Anlehnung an die Merkmale zur Klassifizierung von Verhaltensmustern nach Schaarschmidt (2005) die folgende Musterverteilung vorgenommen:
 - 3 x Muster G⁷⁷²
 - 1 x Muster G/S⁷⁷³
 - 3 x Muster S⁷⁷⁴
 - 1 x Muster S/Risikomuster A⁷⁷⁵
 - 1 x Risikomuster A/B.⁷⁷⁶
- Je nach Lehrerpersönlichkeit setzt die Stichprobenpopulation vermehrt Kontrollmechanismen ein, um ihre Position im Unterrichtsalltag zu stärken. Dennoch spielen aber für fast alle die Unterrichtsatmosphäre, die sie meist als Stimmung in der Klasse betiteln, sowie die Aufmerksamkeit der Schüler eine relevante Rolle, um erfolgreich zu lehren und zu lernen. Mit unruhigen Klassen und unvorbereiteten Schülern assoziieren alle eher negative Emotionen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie mit diesen Merkmalsausprägungen eindeutige Signale indizieren, die einen erfolgreichen Unterricht negativ determinieren. Folglich gilt es, solche Zustände durch entsprechende Kontrollvorgänge oder andere Lehreraktionen nachhaltig zu unterbinden.

⁷⁷² LS/2/01; IF/2/02; SS/1/11.

⁷⁷³ BS/2/07.

⁷⁷⁴ KM/2/03; TH/2/02; FF/1/01.

⁷⁷⁵ BK/1/06.

⁷⁷⁶ CE/1/04.

- Eine differenzierte Unterrichtsvorbereitung hilft den meisten Mitgliedern des Forschungsfelds bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und gibt ihnen eine gewisse emotionale Stabilität. Unvorbereitet in einen Unterricht zu gehen, löst nur bei einer geringen Anzahl negative Emotionszustände aus. Dies spricht dafür, dass sich in der Population mit den Dienstjahren ein gewisser Grad an Professionalität eingestellt hat. Wird aber die Bereitschaft betrachtet, bei der Unterrichtsvorbereitung die Schülervarianzen aktiv zu berücksichtigen und entsprechende Aufgabenformate oder methodische Überlegungen in den Unterricht einfließen zu lassen, so fällt auf, dass die Befragten durchaus wissen, wie sie mit heterogenen Strukturen umgehen könnten, dieses Wissen aber nur bedingt umsetzen. Diese Nicht-Umsetzung wird maßgeblich mit fehlender Zeit und Kraft begründet. Neben einer Standardvorbereitung werden in der Regel einfach weitere Arbeitsmaterialien für leistungstärkere Schüler bereitgehalten.
- Den Lehrkräften ist durchaus bewusst, dass sich ein erfolgreicher und produktiver Umgang mit Heterogenität nicht ohne zeitliche und energetische Investitionsbestrebungen seitens der Schüler und der Lehrkräfte generieren lassen wird. Viele der in der wissenschaftlichen Literatur genannten Umgangshilfestellungen sind den Befragten bekannt, allerdings können sie die Ansätze aufgrund der Komplexität der Konzepte nicht ohne größere Investitionen in Zeit und Kraft umsetzen, sodass wiederum die Konzeptionsanwendung zu neuen Belastungsmomenten führen würde. Im Fokus der Ausführungen zu möglichen Umgangsalternativen steht für die Population die Binnendifferenzierung und der gegenseitige Austausch von Materialien, Methodiken, Informationen und Klassenregeln zwischen den Lehrkräften einer Klasse.

Im Unterrichtsalltag hingegen versuchen sich die Stichprobenmitglieder mit pragmatischen Ansätzen wie leistungsdifferente Lernpartner, Mengendifferenzierung der Aufgaben, Schülermotivation und Schüleraktivierung zu behelfen. Die meisten befragten Lehrkräfte sehen Heterogenität als Chance für den Unterrichtsprozess. Folglich ist nicht das Vorliegen von Heterogenität das Problem, denn die Schülervarianzen werden weitestgehend als Normalzustand empfunden. Die Population hat eher Schwierigkeiten, geeignete Handlungsempfehlungen umzusetzen. Von ihren Fachbereichsleitungen und den Abteilungs- bzw. Schulleitungen wünschen sie sich vielfältige Unterstützung sowohl im organisatorischen als auch im emotionalen Bereich, wodurch bestätigt wäre, dass soziale Unterstützung durch die Leitungspersonen und auch durch die Kollegen für einen produktiven Umgang mit Heterogenität konstitutiv ist.

- Die Implementierung von Lehrerteams ist für einen großen Teil förderlich, um einen nachhaltigen Umgang mit Schülervarianzen zu erreichen. Einige Lehrkräfte nennen in diesem Zusammenhang, dass es sehr sinnvoll wäre, im Lehrerteam gemeinsam die einzelnen Schülertypen zu diagnostizieren, um diese Erkenntnisse für die individuelle Förderung zu nutzen. Andere merken an, dass auch hier die Binnendifferenzierung samt Materialaustausch von den Teams umgesetzt werden sollte.
- Aufgrund ihrer Belastungsstruktur und den umfangreichen Arbeitsanforderungen an die Lehrkräfte der beruflichen Schulen ist es nicht verwunderlich, dass diese sich zur besseren Bewältigung der Heterogenitäten kleinere Klassen, Doppelsteckungen bzw. Teilungsunterricht und geringere Pflichtstundenzahl wünschen. Eine Reduzierung der Klassenfrequenzen wäre ein erster Ansatz, der allerdings nicht als Selbsthilfelinstrument durch die Lehrkräfte initiiert, sondern nur von bildungspolitischer Seite implementiert werden kann.
- Auffällig ist, dass dennoch viele der Befragten bei den Stundenplanszenarien Alternativen wählen, bei denen sie sich mit heterogenen Strukturen auseinandersetzen müssen. Sicherlich sind die Ermäßigungsstunden, die als Anreizmechanismus eingepflegt wurden, ein wichtiger Grund zur Auswahl jener Alternativen gewesen. Einige Interviewte verdeutlichen aber auch, dass für sie die Ermäßigungsstunden keinen Anreiz ausgeübt haben. Die Ermäßigungsstunden würde die Population nach eigenen Aussagen entweder in die Vor- und Nachbereitung investieren oder für individuelle Gespräche mit den Schülern nutzen.
- Mit dem derzeitigen Unterrichtseinsatz sind fast alle Lehrkräfte zufrieden und wünschen sich keinerlei größere Veränderungen. Dies ist eine außerordentlich positive Erkenntnis, da die Schulen dadurch einen hohen Beitrag für die Gesundheit und die Motivation ihrer Beschäftigten leisten.
- Als zukünftige Wünsche dominieren ganz klar ein verbessertes und wertschätzendes Sozialverhalten und ein erhöhter Respekt vonseiten der Schüler sowie partiell die Verbesserungen der personellen, technischen und räumlichen Ausstattungen der Schulen.
- Die zentrale Frage, ob Heterogenität für die Lehrkräfte in den Berliner Berufsschulen eine Belastung oder eine pädagogische Herausforderung ist, kann durch die vorliegende Untersuchung nicht eindeutig zugunsten einer Seite beantwortet werden. Vielmehr ist der empfundene Belastungsgrad stark durch die Intensität der jeweils

vorliegenden Schülervarianzen geprägt und determiniert die Ansicht von Heterogenität als pädagogische Herausforderung.

- Eine pauschale Lösung für den Umgang mit Schülervarianzen ist im Unterrichtsalltag allein schon deshalb nicht umsetzbar, weil die Lehrkräfte ebenfalls starke Heterogenitäten in ihren persönlichen Einstellungen, Wahrnehmungen, subjektiven Theorien, Kompetenzportfolios usw. aufweisen. Vielmehr geht es deshalb in den praktischen Hilfestellungen um individuell zugeschnittene Handlungsempfehlungen, die sich entweder mit dem Kern der Heterogenitätsvorstellung, mit der Reflexion der eigenen Handlungskompetenz, mit speziellen Heterogenitätsdimensionen, mit konkreten Hilfen für die Umsetzung der inneren Differenzierung oder mit der Belastungsreduktion im Berufsalltag beschäftigen.
- Durch die Arbeit sollte deutlich gemacht worden sein, dass das Thema Umgang mit Heterogenität und die sich daraus ergebenden Belastungen für die Lehrkräfte im Kontext der Lehrerprofessionalisierung ein außerordentlich breites Themenfeld aufspannt und sich noch komplexer gestaltet, wenn multiple Ansätze sowie Perspektiven eingenommen werden. Es existieren also heterogene bzw. individuelle Lösungsansätze, sodass auch diese Arbeit nur ein Impuls sein kann und kein Lösungspatent hervorbringt. Dennoch sei abschließend darauf hingewiesen, dass sich ein produktiver Umgang mit Schülervarianzen nur dann generieren lässt, wenn zukünftig alle vier Ebenen, die Schüler-, Unterrichts-, Schul- und Schulsystemebene, in den Prozess zum produktiven Umgang mit Heterogenität einbezogen und nicht wechselseitig für das Versagen verantwortlich gemacht werden.

9.2 Grenzen der Arbeit

Obwohl im Rahmen der vorliegenden Dissertation neue Erkenntnisse gewonnen wurden, sind unübersehbare Grenzen vorhanden. Diese betreffen erstens die relativ kleine Stichprobe an Lehrkräften von den staatlichen Berliner Berufsschulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, die für die qualitativen Interviews herangezogen wurden. Von den kaufmännischen Berliner Berufsschulen fungierten nur zwei Schulen als Forschungsfeld. Die gesamte berufliche Bildungslandschaft Berlins konnte mit dieser Arbeit somit nicht erfasst werden. Erschwert wurde die Forschung zusätzlich dadurch, dass die Bereitschaft und das Interesse der angefragten Berliner Lehrkräfte, an einem qualitativen Interview zum Forschungsthema teilzunehmen, deutlich eingeschränkt waren. Der Umfang der Datengenerierung in den Berufsschulen war somit eingeschränkt. Einige Lehrkräfte waren

grundsätzlich interessiert, an der Untersuchung teilzunehmen, fühlten sich allerdings durch den zeitlichen Rahmen des Forschungsanliegens belastet und haben deshalb kurzfristig abgesagt. Eine Vergrößerung der Stichprobe hätte zwar zu deutlich konsistenteren und differenzierteren Erkenntnissen führen können, die folglich in empirisch besser fundierten Implementierungsempfehlungen für den lernförderlichen Umgang von Schülervarianzen gemündet hätten. Forschungspraktische Gründe sprechen dennoch dagegen. Die Auswertung von 30-minütigen qualitativen Interviews in einer größeren Stichprobenpopulation hätte die Forschung ohne Auswertungsprogramme deutlich verkompliziert. Außerdem wäre die zeitliche Nähe zwischen Beginn der Forschung und dem Abschluss nicht mehr gegeben gewesen und das eigentliche Thema hätte durch neue Ströme an Aktualität verloren.

Um die Frage nach der Effektivität und dem Grad der Wirksamkeit der abgeleiteten Handlungsempfehlungen zu beleuchten, hätte die Forschungsreihe um zwei Phasen erweitert werden müssen, die Phase „Anwendung der Handlungsempfehlungen in der Stichprobe“ und die Phase „Erneute Befragung nach der Wirksamkeit der Hilfestellungen im praktischen Kontext“. Auch hier wäre eine jahrelange Forschungsverlängerung notwendig gewesen, die den zur Verfügung stehenden Zeitumfang für die Dissertation gesprengt hätte.

Ein zweiter Aspekt, der die Grenzen dieser Arbeit markiert, ist das außerordentlich breite Themenfeld, das aufgespannt wird, wenn Heterogenität einerseits unter dem Gesichtspunkt von Belastungsmomenten oder pädagogischer Herausforderung beleuchtet wird und andererseits dies unter Berücksichtigung von Lehrerprofessionalisierung sowie den in der Literatur eruierten Lösungsansätzen zum Umgang mit Heterogenität erfolgt. Daraus wird ersichtlich, dass mehrere andere Forschungsgebiete inhaltliche Berührungspunkte zu der vorliegenden Arbeit aufweisen. Für die multiplen Teilgebiete der Untersuchung musste eine negative wie auch positive Stoffreduktion des jeweiligen Literatur- bzw. Autorenfeldes mit den unterschiedlichen Ansätzen und Perspektiven erfolgen. Eine Erfassung aller tangierenden Forschungsgebiete hätte zwar die theoretischen Erkenntnisse verbessert, allerdings hätte sich die Komplexität in eine nicht mehr handhabbare Dimension gesteigert. Die vielfältigen Lösungsansätze in der Literatur und in der Arbeit zeigen, dass es kein Lösungspatent gibt, sondern nur individuelle Lösungsansätze, sodass auch diese Arbeit nur als ein Impuls verstanden werden kann und kein Patentrezept hervorbringt.

9.3 Ausblick

Die Forschungsarbeit hat markante Punkte und einige Schwierigkeiten der bisherigen Forschung im Heterogenitätskontext für berufliche Schulen bereits aufgegriffen. Allerdings standen die Lehrkräfte im Fokus der Arbeit. Für diesen Partialbereich bzw. diese Akteursgruppe konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden. Dennoch ist es für

nachhaltige Schulentwicklungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse der beruflichen Schulen nötig, dass sich weitere Arbeiten anschließen. Drei mögliche inhaltliche Perspektiven zukünftiger Arbeiten sollen kurz umrissen werden.

- Da diese Arbeit das Thema Inklusion ausklammert, könnten sich nachfolgende Forschungsarbeiten gerade mit der Frage nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität in beruflichen Schulen unter dem besonderen Schwerpunkt von inklusivem Unterricht beschäftigen oder auch mit der Frage, ob sich die gesamte Heterogenitätsdebatte für die Berufsschulen durch die Inklusionsbestrebungen in eine völlig neue Richtung entwickelt.
- Ein produktiver Umgang mit Heterogenität sollte im Idealfall immer in die Unterrichtsentwicklung implementiert sein. Die Unterrichtsentwicklung ist neben den drei anderen Bereichen, der Personal-, Qualitäts- und Organisationsentwicklung, Teil der Schulentwicklung.⁷⁷⁷ Folglich gilt es, solche inneren Reformen im Unterrichtsbereich auch als Schwerpunkt im Schulprogramm auszuweisen, denn es handelt sich um mehr als ein bloßes Methodentraining. Schlussendlich geht es um die Effektivitätssteigerung und die Optimierung der Lernprozesse und Lernerfolge. Für den Berliner Schulbereich wird gerade der Teil der inneren Differenzierung sogar explizit im Handlungsrahmen Schulqualität für Berlin⁷⁷⁸ benannt und gefordert. Allerdings reicht eine reine Fokussierung auf den Unterricht nicht aus, im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung sollte deshalb die Schulsozialarbeit in den laufenden Schulbetrieb integriert werden. Eine Forschungsarbeit, die sich explizit mit diesem Zusammenhang befasst, könnte sich an diese Arbeit anschließen. In Abb. 38 wird der Zusammenhang noch einmal dargestellt.

⁷⁷⁷ Vgl. in Ergänzung Bathe et al. (2008).

⁷⁷⁸ Vgl. SenBJW (2013b).

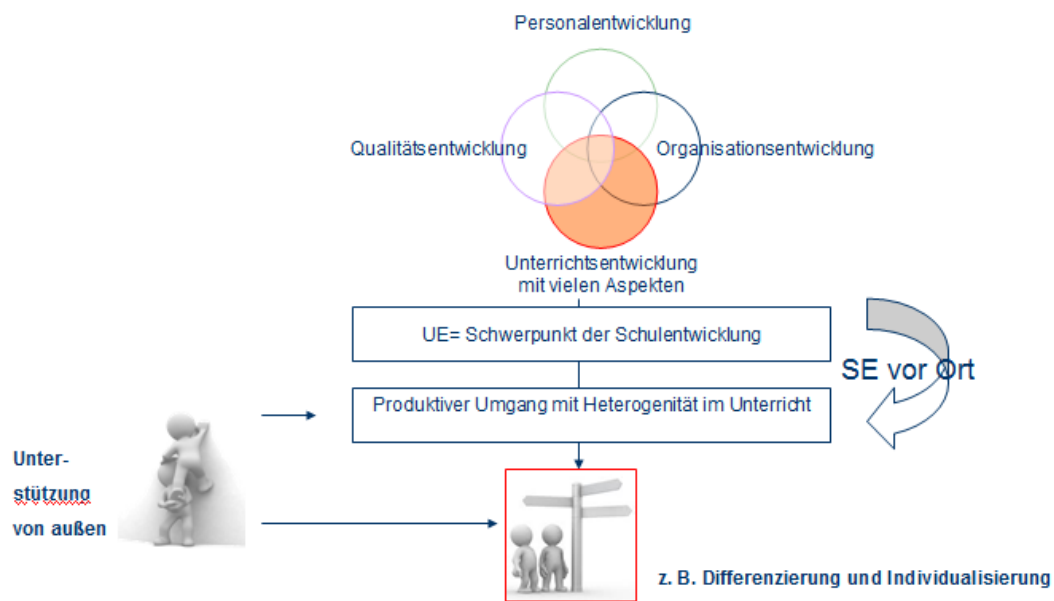


Abb. 38: Produktiver Umgang mit Heterogenität als Teil der Schulentwicklung
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schulamt Vaduz 2005, S. 7-9)

- Aus dem internationalen Vergleich wird deutlich, dass gerade jene Länder, die als Erfolgsländer benannt werden, auf der Schulstrukturebene integrative Konzepte favorisieren, bei denen alle Schüler bis zur Erfüllung der Schulpflicht eine gemeinsame Schule besuchen. In den einzelnen Schulen existieren dann unterschiedliche Systemansätze, um individuell zu fördern und zu unterstützen. Daraus wird deutlich, dass die Förderung nicht nur als Aufgabe der Lehrkräfte definiert wird, sondern auch als Aufgabe und Verantwortung der einzelnen Schule gesehen wird. Ein konkretes Beispiel sind hierbei die festgesetzten Stunden im Stundenplan, um Lehrkräfte zu schulen, damit sie sich gegenseitig austauschen können. Außerdem sind Beratungen der Schüler, Konzeptionen von Entwicklungsplänen und Diagnose die ständigen Begleiter in einem solchen System. Im Kontext der Professionalitätsfrage der Lehrkräfte ist bemerkenswert, dass die Lehrkräfte hier nicht als die Lösungsakteure tituliert werden, sondern die Aufgaben und Lösungen immer in multiprofessionellen Lehrerteams ausgeführt und erarbeitet werden. Ansätze solcher Systeme lassen sich z. T. auch in deutschen Schulen erkennen. Einige Indizien solcher Systeme sind z. B. Integrationsklassen und praktizierte Inklusion, Verzicht auf Fachleistungsdifferenzierung, Niveaudifferenzierungen, Sprachförderung, Partizipation von externen Personenkreisen, Eingangsdiagnostik, positives Schulklima mit gemeinsamen Leitbildern, Taktung der Stunden oder sogenannte Bilanz- und

Zielgespräche usw.⁷⁷⁹ Allerdings werden diese Elemente vermehrt in den allgemeinbildenden Schulen angetroffen und weniger in den kaufmännischen Berliner Berufsschulen. Eines bleibt den Beispielen für den produktiven Umgang mit Vielfalt gemeinsam: alle Exempel benötigen eine Koordinierung seitens der Schule, denn solche Systeme müssen in einen anderen Organisationszusammenhang gesetzt werden und das kann nicht auf die Lehrkräfte übertragen werden.⁷⁸⁰

Diese inhaltliche Schwerpunktsetzung durchzieht die vorliegende Arbeit nicht, da sie sich im Kern auf die Mikroebene und die dortigen Akteure konzentriert. Diese Perspektive einzunehmen und eine internationale Komponente mit in die Heterogenitätsbetrachtung für den Berufsschulbereich einzubeziehen, könnte das Anliegen einer weiterführenden Forschungsarbeit sein.

„Von allen Akteuren der beruflichen Bildung muss ein Prozess der Veränderung gestaltet werden, der nicht allein durch die Einführung neuer Unterrichtsmethoden und ein verändertes Rollenverständnis der Lehrkräfte erreicht wird, sondern einen Perspektivwechsel erfordert, der die Heterogenität der Schüler als Möglichkeit für das Entdecken ihrer individuellen Potenziale und Ressourcen nutzt. Es bleibt zu hoffen, dass in einer vielfältigen Gesellschaft auch eine berufliche Bildung ermöglicht wird, die genau diese Vielfalt als Bereicherung bewertet und entsprechend einen förderlichen Umgang entwickelt, um eine zukunftsfähige Gesellschaft und einen zukunftsfähigen Arbeitsmarkt mitzugestalten. Vielfalt als Chance ist somit eine der aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung.“⁷⁸¹

⁷⁷⁹ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S.141-143).

⁷⁸⁰ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S.143).

⁷⁸¹ Dubois (2009, S. 17).

Literaturverzeichnis

Abujatum, M. / Arold, H. / Knispel, K. / Rudolf, S. / Schaarschmidt, U. (2007): Intervention durch Training und Beratung. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim (Beltz Verlag).

Ahrens, H. J. (1967): Zur Systematik der Urteilsbildung bei der Beurteilung westdeutscher Politiker. Archiv für die gesamte Psychologie, 119, S. 57-89.

Allemann-Ghionda, C. (2002): Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich, 2. Auflage. Bern (Lang).

Allemann-Ghionda, C. / Auernheimer, G. / Grabbe, G. / Krämer, H. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C. / Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim (Beltz Verlag), S. 250-266.

Altrichter, H. / Hauser, B. (2007): Umgang mit Heterogenität lernen. In: Journal für Lehrer/innenbildung, 7. Jg., H. 1, S. 4-11.

Altrichter, H. / Trautmann, M. / Wischer, B. / Sommerau, S. / Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz (Leykam), S. 339-358.

Amtsblatt der Europäischen Union (2012): Charta der Grundrechte der Europäischen Union 2012/C326/02. Im Internet verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=DE>, Abrufdatum: 06.09.2014.

Arnold, K.-H. (2001): Beurteilungskompetenz. unterrichten/erziehen. 20 (1), S. 12-15.

Arnold, K.-H. (2010): Heterogenität von Schulklassen: Was ist das Neue am Altbekannten, dass es jeden Schüler nur einmal gibt? In: Köker, A. / Rotmahn, S. / Textor, A. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt), S. 11-24.

Arold, H. (2005): Beanspruchung und Intervention. In: Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim (Beltz Verlag), 2. Auflage.

Auernheimer, G. / Dick, R. van / Petzel, T. / Wagner, U. (Hrsg) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen (Leske & Budrich).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielfeld (Bertelsmann). Im Internet verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf, Abrufdatum 04.09.2014.

Balmer, R. / Inversini, S. / Planta, A. von / Semmer, N. (2000): Innovation im Unternehmen. Leitfaden zur Selbstbewertung von Unternehmen. Zürich (vdf), S. 139-147.

Bathe, S. / Kemper, A. / Lau, R. / Rosowski, E. / Wäcken, M. (2008): Schulentwicklung zum Thema Innere Differenzierung im Unterricht der Sekundarschule II. Erfahrungen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: TRIOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 3. Jg., H. 1, S. 35-62.

Bauer, K.-O. / Kopka, A. (1996): Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrerarbeit. In: Rolff, H.-G. / Bauer, K.-O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim (Juventa Verlag), S.143- 186.

Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung Jg. 21, S. 327-354.

Baumert, J. (2003): KMK-Pressegespräch am 06.03.2003.

Baumert, J. / Köller, O. (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: Möller, J. / Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim (Beltz Verlag), S. 137-154.

Baumert, J. / Stanart, P. / Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (VS Verlag).

Baumert, J. / Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 10. Jg., H. 4, S. 469-520.

Beck, G. / Scholz, G. (2003): Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Juventa Verlag), S. 678-692.

Beck, E. / Baer, M. / Guldemann, T. / Bischoff, S. / Brühwiler, C. / Müller, P. / Niedermann, R. / Rogalla, M. / Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkungen handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster (Waxmann).

Becker, G. (2004): Regisseur, Meisterdirigent oder Dompteur? Die Sehnsucht nach gleichen Lernvoraussetzungen hat Gründe. In: Friedrich Jahresheft 2004, S. 10-12.

Becker G. / Lenzen, K.-D. / Stäudel, L. / Tillmann, K.-J. / Werning, R. / Winter, F. (Hrsg.) (2004): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze. Friedrich Jahresheft XXII.

Berben, T. (2008): Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule: didaktisches Konzept für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz. Bielefeld (Bertelsmann).

Berliner SchulG (2004): Schulgesetz für Berlin. Qualität sichern und Eigenverantwortlichkeit stärken, Bildungschancen verbessern. Hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin.

Bernstein, B. (1970): Der Unfug mit der „kompensatorischen Erziehung“. In: Bernstein, B. / Oevermann, U. / Reichwein, R. / Roth, H. (Hrsg.): Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965-1970, Amsterdam (Verlag de Munter), S. 34-47.

Bittner, M. (2003): Von Frännern und Mauern, Mätern und Vüttern: die Welt ist androgyn. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 52/3, S. 61-67.

Blömeke S. / Reinhold, P. / Tulodziecki, G. / Wildt, J. (2007): Handbuch Lehrerbildung. Kempten (Verlag Julius Klinkhardt).

BMBF (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. Bonn und Berlin.

BMBF (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Im Internet verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf, Abrufdatum: 27.12.2010.

BMBF (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Im Internet verfügbar unter: http://bmbf.de/pub/bbb_09.pdf, Abrufdatum: 12.10.2011.

BMBF (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Im Internet verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf, Abrufdatum: 12.10.2011.

BMBF (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Im Internet verfügbar unter: http://bmbf.org/pub/bbb_2011.pdf, Abrufdatum: 12.10.2011.

Bönsch, M. (2004): Differenzierung in Schule und Unterricht. München (Oldenbourg).

Bönsch, M. (2011): Zum Unterricht mit heterogenen Schülerpopulationen. In: VBE Aktuell H. 10, S. 16-19.

Bohl, T. (2000): Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt).

Bohnsack, R. (2003): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebershäuser, B. / Prengel A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Juventa Verlag), S. 492-502.

Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen und Farmington Hill (Verlag Barbara Budrich).

Bohnsack, R. / Marotzki, W. / Meuser, M. (Hrsg.) (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen und Farmington Hill (Verlag Barbara Budrich).

Boller, S. / Rosowski, E. (2007): Heterogene Bildungslaufbahnen als Herausforderung für Beratung und Förderung in der Sekundarstufe II. In: Boller, S./ Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Basel (Beltz Verlag), S. 90-102.

Boller, S./ Rosowski, E. / Stroot, T. (2007): Heterogenität in der Sekundarstufe II. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Unterricht und Schule Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel (Beltz Verlag).

Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.) (2007a): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Basel (Beltz Verlag).

Bos, W. Lankes, E.-M. / Pläßmeier, N. / Schwippert, K. (Hrsg.) (2004): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster (Waxmann).

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Bourdieu, P. (2001): Die konservative Schule. In: Bourdieu, P: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg (VSA-Verlag), S. 25-52.

Bourdieu, P. / Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart (Klett).

Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K. /Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster (LIT Verlag), S. 129-149.

Bräu, K. (2008): Lehrerhandeln im Kontext Innerer Differenzierung. In: TRIOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 3. Jg., H. 1, S. 21-34.

Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster (LIT Verlag).

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart (Klett-Cotta).

Bronfenbrenner, U. (2005): Making human beings human. Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks (Sage).

Brophy, J. (1996): Teaching Problem Students. New York: The Guildford Press.

Brophy, J. / Mc Caslin, M. (1992): Teachers' Reports of how they Perceive and Cope with Problem Students. Elementary School Journal, Vol. 93, S. 3-68.

Brucks, U. (1998): Arbeitspsychologie personenbezogener Dienstleistungen. Bern (Verlag Hans Huber).

Brügelmann, Hans (2001): Heterogenität, Integration, Differenzierung – Befunde der Forschung – Perspektiven der Pädagogik. Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE, Universität Halle-Wittenberg.

Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzl, F. / Prengel A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primärstufe. Opladen (Leske und Budrich), S. 31-43.

Bruner, J. S. / Tagiuri, R. (1954): The perception of people. In: Lindzey, G. (Hrsg.): Handbook of social psychology, Vol. 2 Cambridge, Mass. (Addison-Wesley), S. 634-654).

Bruner, J. S. / Shapiro, D. / Tagiuri, R. (1958): The meaning of traits in isolation and in combination. In: Tagiuri, R. / Petrullo, L. (Hrsg.): Person perception and interpersonal behaviour. Stanford (Stanford University Press), S. 277-288.

Budde, J. (2011): Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, D. (Hrsg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 111-127.

Buer, J. van / Kohring, A. / Frasch, F (2009): Die neue Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität 2004-2009 – eine kritische evaluationsgestützte Stellungnahme. Studien zur Wirtschafts- und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin Band 17. Institut für Erziehungswissenschaften. Abteilung Wirtschaftspädagogik, Philosophische Fakultät IV.

Buholzer, A. (2012): Lernprozesse förderorientiert diagnostizieren. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer Verlag), S. 97-108.

Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2012): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer).

Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (2012a): Zur Einführung: Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer) , S. 78-86.

Buhren, C. G. / Kempfert, G. (2006): Effektive Kooperationsstrukturen. Hintergrundwissen und Informationen zu neuen Aufgaben der Fachschaftsarbeit. Schulmanagement-Handbuch. Band 119. München (Oldenbourg).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Schaubildsammlung: Berufsausbildung sichtbar gemacht – Grundelemente des dualen Systems. 4. Aufl. Bonn (BMBF) Im Internet verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/berufsausbildung_sichtbar_gemacht.pdf, Abrufdatum: 13.07.2010.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Im Internet verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf, Abrufdatum: 14.07.2010.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Im Internet verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf, Abrufdatum: 17.09.2010.

Combe, A. (1997): Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre – oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. In: Pädagogik. 49. Jg., H. 4, S. 10-14.

Combe, A. / Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W. / Böhme J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 833-851.

Deutscher Bildungsserver (2009): Im Internet verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de>, Abrufdatum: 13.07.2010.

Devine, P. G. (1989a): Automatic and Controlled Processes in Prejudice: The Role of Stereotypes in Personal Beliefs. In: Pratkanis, A. R. / Breckler, S. J. / Greenwald, A. G. (Eds.): Attitude structure and function. Hillsdale / N. J. (Erlbaum).

Dick, R. van / Stegmann, S. (2007): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Diefenbach, H. (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. München (Verlag Deutsches Jugendinstitut), S. 9-70.

Diefenbach, H. (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Diehm, I. (2005): Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende ethnische Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance – Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster (LIT Verlag), S. 85-94.

Diehm, I. (2009): Was den pädagogischen Umgang mit ethnischer Heterogenität so schwierig macht. In: Hinz, R. / Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 143-149.

Ditton, H. (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster (Waxmann).

Dochy, R. S. (1992): Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning: The use of prior knowledge state tests and knowledge profiles, London (Kingsley).

Dubois, B. (2009): Heterogenität – Vielfalt als Chance in der Unterrichtsgestaltung. Im Internet verfügbar unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/dubois_Band1_09.pdf, Abrufdatum 23.10.2010.

Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart (Franz Steiner Verlag).

Edelmann, D. (2007): Pädagogische Professionalität und transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang mit Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster (LIT Verlag).

Edelmann, D. (2008): Lehrer/innenbildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität. Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen effektiv unterrichten können? In: Allemann-Ghionda, C. / Pfeiffer, S. (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Berlin (Frank & Timme), S. 129-138).

Einsiedler, W. (2007): „Pedagogical Content Knowledge“ – eine neue Hoffnung in der empirischen Unterrichtsforschung? Unveröffentlichtes Manuskript.

Engin, H. (2010): Pädagogik der Vielfalt: Strategie zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Präsentation an der FH Bielefeld. Im Internet verfügbar unter: http://lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/gs/gs_tage_2010/inhalte/v_1/presentation/, Abrufdatum: 17.07.2013.

Etzion, D. (1984): Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. Journal of Applied Psychology, Vol. 69 No. 4, S. 615-622.

Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.) (2011): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren). Erschienen als Band 3 der Reihe: Grunder, H.-U. / Kansteiner-Schänzlin, K. / Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer.

Fischer, A. / Hahn, G. (2009): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Internet verfügbar unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/fischer_hahn_Band1_09.pdf, Abrufdatum: 24.10.2010.

Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer*gesundheits. München (Juventa Verlag).

Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Juventa Verlag), S. 371-393.

Fried, L. (2009): Präventive Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern im Vor- und Grundschulalter. In: Hinz, R. / Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 83-90.

Gehrmann, A. (2007): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragungsforschung. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) S. 185- 203.

Geißler, R. (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 4. Aufl. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

GEW (2004): GEW Zeitschrift Rheinland-Pfalz. Personalratsarbeit in unsere Sache – GEW, 113. Jahrgang 12/04. Im Internet verfügbar unter: https://www.gew-rlp.de/html/presse/gew_zeitung/upl/GEW-Zeitung_2004_12.pdf, Abrufdatum: 04.09.2014.

GEW Hessen (2009): Wie sollen Lehrerinnen und Lehrer mit Heterogenität umgehen? Im Internet verfügbar unter: [http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews\[tt_news\]=4168&cHash=735f8edb43](http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews[tt_news]=4168&cHash=735f8edb43), Abrufdatum: 19.07.2013.

Gigerenzer, G. (1981): Implizite Persönlichkeitstheorie oder quasi-implizite Persönlichkeitstheorie? Zeitschrift für Sozialpsychologie, 12, S. 65-80.

Götz, T. / Lohrmann, K. / Ganser, B. / Haag, L. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: Empirische Pädagogik 4 / 2005, S. 342-360.

Gogolin, I. (2006): Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. Münster (Waxmann).

Gogolin, I. (2011): Multikulturalität als Herausforderung. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.) : Umgang mit Heterogenität und Differenz, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 49-72. Erschienen als Band 3 der Reihe: Grunder, H.-U. / Kansteiner-Schänzlin, K. / Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer.

Good, T. L. / Brophy, J. E. (1994): Looking in Classrooms 6th ed. New York: Harper Collins.

Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt).

Graumann, O. (2002a): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt).

Graumann, O. (2003): Heterogene Schulklassen – eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektiven. Münster (Waxmann), S. 127-144.

Groebe, N. / Scheele, B (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt (Steinkopff).

Grossenbacher, S. (2012): Kompetenz und Professionalität entwickeln. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer), S. 162-168.

Grossrieder, I. (2012): Gleiches und Unterschiedliches anerkennen. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht., 2. Aufl. Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer), S. 87-96.

Guldimann, T. (2012): Lernen verstehen und eigenständiges Lernen fördern. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich– alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer), S. 109-121.

Gustafson, J.-E. / Undheim, J. O. (1996): Individual differences in cognitive functions. In: Berliner, D. C. / Calfee, R. C. (Eds.): Handbook of educational psychology, New York (Simon & Schuster Macmillian), S. 186-242.

Hage, K. / Bischoff, H. / Dichanz, H. / Eubel, K. / Oehlschläger, H.-J. / Schwittmann, D. (1985): Das Methode-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe. Opladen (Leske und Budrich).

Hagedorn, J. (2010): Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu finden. In: Hagedorn, J. / Schurt, V. / Steber, C. / Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 403-423.

Hahn, C. / Clement, U. (2007): Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen – individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Nr. 13. Im Internet verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.shtml, Abrufdatum: 09.10.2010.

Hallitzky, M. / Schliessleder, M. (2008): Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, J. / Wagener, M. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.267-270.

Hansen, G. (1995): Schule und Bildung. In: Schmalz-Jacobsen, C. / Hansen, G. (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. München (Beck), S. 439-441.

Hays, W. L. (1958): An approach to the study of trait implication and trait similarity. In: Tagiuri, R. / Petrullo, L. (Hrsg.): Person perception and interpersonal behaviour. Stanford (Stanford University Press), S. 289-299.

Havekost, D. / Urbanek, T. (2012): Heterogenität als Chance. Im Internet verfügbar unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band7_12/havekost_urbanek_Band7_12.pdf, Abrufdatum: 29.07.2013.

Heinzel, F. / Prengel, A. (2001): Mädchen und Jungen in der Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt), S. 148-153.

Heinzel, F. / Prengel, A. (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe Opladen (Leske und Budrich).

Heinzel, F. (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, J. / Wagener, M. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 133-138.

Heitzmann, B. / Kieschke, U. / Schaarschmidt, U. (2007): Bedingungen der Lehreraarbeit – Analyse und Gestaltungsempfehlungen. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg.) (2007a): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim (Beltz Verlag).

Heller, K. A. / Finsterwald, M. / Ziegler, A. (2001): Implicit theories of German mathematics and physics teachers on gender specific giftedness and motivation. Psychologische Beiträge 43, S. 172-189.

Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. 3. Aufl. Seelze (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung).

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung).

Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Aufl. Seelze (Klett-Kallmeyer).

Helmke, A. / Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim (Beltz-pvu.de), S. 83-94.

Helmke, A. / Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen (Hogrefe).

Hennesen, M.-A. (o. J.): Heterogenität in der Schule und wie man ihr (wissenschaftlich) begegnet. Im Internet verfügbar unter:
http://www.marcologne.de/studium/heterogenitaet_in_der_schule_hennesen.pdf,
Abrufdatum: 29.06.2011.

Herbart, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Herausgegeben von Holstein, H. Bochum, Göttingen.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (Suhrkamp), S. 521-569.

Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, E. / Klika, D. / Kunert, H. (Hrsg.) Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim / München (Juventa Verlag), S. 142-177.

Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik an strukturtheoretischen Professionsansatz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), S. 567-579.

Hilker, C. (2010): Social Media für Unternehmen. Wie man Xing, Twitter, YouTube und Co. erfolgreich im Business einsetzt. Wien (Linde Verlag).

Hillert, A. (2007): Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Hinz, A. / Katzenbach, D. / Rauer, W. / Schuck, K.-D. / Wocken, H. / Wudtke, H. (1998): Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg (Hamburger Buchwerkstatt).

Hinz, A. (2009): Bildungspolitische Analyse. In: Hinz, R. / Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 16-30.

Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (2012): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg (Lebenshilfe-Verlag).

Hirschauer, M. / Kullmann, H. (2010): Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In: Hagedorn, J. / Schurt, V. / Steber, C. / Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 351-373.

Höhn, E. (1980): Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. 2. Auflage. München (Piper & Co.).

Höhnle, S. / Pape, C. / Uphues, R. (2011): Differenzierung im Geographieunterricht. In: Eisenmann, M. / Grimm, T. (Hrsg.): Heterogene Klassen: Differenzierung in Schule und Unterricht. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 155–172.

Höhm, K. (2009): Heterogenität: Eine begriffliche Klärung. In: Höhm, K. / Kropp, R. / Schäfers, H. / Demmer, M. (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills (Verlag Barbara Budrich), S. 27-35.

Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen, Toronto, Zürich (Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe), S. 69-109.

Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration-Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, H. 2, S. 97-115.

Horstkemper, M. (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Becker, G. / Horstkemper, M. / Risse, E. / Stäudel, L. / Werning, R. / Winter, F. (Hrsg.) Diagnostizieren und Fördern. Seelze. Friedrich Jahresheft XXIV.

Hu, A. (2011): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht: Forschung, Sprachpolitik, Lehrerbildung. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren),

S. 121-139. Erschienen als Band 3 der Reihe Grunder, H.- U. / Kansteiner-Schänzlin, K. / Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer.

Institut für Demoskopie Allensbach (2010): „Aktuelle Fragen der Schulpolitik und das Bild der Lehrer in Deutschland“. Studie. Im Internet verfügbar unter: <http://www.ifd-allensbach.de/main.php?selection=73&rubrik=0>, Abrufdatum 17.10.2010.

Institut für Schulqualität (ISQ) der Länder Berlin Brandenburg e.V. (2014): Evaluationsportal. Im Internet verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/>, Abrufdatum 24.07.2014.

Jachmann, M. (2003): Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht der Schüler, Lehrern und Eltern. Opladen (Leske und Budrich), S. 28-30.

Jehle, P. / Schmitz, E. (2007): Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Jenter, A. (2010): Europäische Initiativen gegen Stress am Arbeitsplatz – Am Beispiel des Schulbereichs. In: Der Personalrat, H. 9. Im Internet verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary68274/PersR_9_2010.pdf, Abrufdatum: 04.08.2013.

Joller-Graf, K. (2012): Binnendifferenziert unterrichten. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl., Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer), S. 122-137.

Jürgens, E. (2005): Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster (LIT Verlag), S. 151-176.

Jungbluth, P. (1994): Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrationsschülern in den Niederlanden. Zeitschrift für Pädagogik 40 (1), S. 113-125.

Kaempf, S. / Krause, A. (2004): Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In Bungard, W / Koop, B. / Liebig, C. (Hrsg.), Psychologie und Wirtschaft leben - Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis. München (Rainer Hampp), S. 314-319.

Kaiser, A. (2009): Sozialisation, Erziehung, Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen im Unterricht. In: Hinz, R. / Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 62-70.

Kampshoff, M. (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J. / Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim (Beltz Verlag), S. 35-52.

Katzenbach, D. (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a. M. (Johann-Wolfgang-Goethe Universität).

Katzenbach, D. (2007): Vielfalt braucht Struktur. In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. J. W. von Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Keller, C. (2001): Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. Journal of Social Psychology 141 (2), pp. 165-173.

Keller, G. (2008): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen (Psychologisches Sachbuch). Bern (Verlag Hans Huber).

Kiper, H. (2008): Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, H. / Miller, S. / Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt), S. 78-105.

Klafki, W. / Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, S. 497-523.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim / Basel (Beltz Verlag).

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim / Basel (Beltz Verlag).

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Im Internet verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf, Abrufdatum 04.09.2014.

Klinger, C. / Knapp, G.-A. / Sauer, B. (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Klippert, H. (2010): Heterogenität im Klassenzimmer – Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Im Internet verfügbar unter: http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/Heterogenitaet_im_Klassenzimmer.pdf, Abrufdatum: 18.07.2013.

Klusmann, U. / Kunter, M. (2008): Die Balance finden: Berufliches Engagement und die Fähigkeit zur Distanzierung bei Lehrkräften. Tätigkeitsbericht 2008. , Im Internet verfügbar unter: <http://www.mpg.de/431766/pdf.pdf>, Abrufdatum 29.12.2013.

KMK (1996): Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss vom 25.10.1996. Im Internet verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, Abrufdatum: 31.08.2014.

KMK (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Im Internet verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/bb_zusammenfassung.pdf, Abrufdatum: 31.08.2014.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Im Internet verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Abrufdatum: 31.08.2014.

KMK (2006): Fördern und Fordern – eine Herausforderung für die Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz. Im Internet verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_10_20_Foerdern_Fordern.pdf, Abrufdatum 31.08.2014.

Koenders, U. (2009): Wege in der beruflichen Bildung – Heterogenität durch Schulentwicklung berücksichtigen. Im Internet verfügbar unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/koenders_Band1_09.pdf, Abrufdatum: 01.07.2011.

König, E. / Bentler, A. (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B. /Prenzel A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, München (Juventa Verlag), S. 88-96.

Kopp, T. (2004): Heterogenität in der Schuleingangsphase – Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit alters- und leistungsheterogenen Lerngruppen. Diplomarbeit, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg. Im Internet verfügbar unter: <http://www.thorstenkopp.de/download/diplomarbeit.pdf>, Abrufdatum: 30.06.2011.

Köller, O. (2007): Heterogenität von Lerngruppen –Thesen zum erfolgreichen Umgang mit Vielfalt. In: Schulmanagement, Jg. 38, H. 5, S. 11-13.

Kounin, J. S. (2006): Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. München (Waxmann).

Kowal, S. / O’Connell, D. C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U. / Kardoff, E. von / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek (Rowohlt), S.437-446.

Krainz-Dürr, M. / Schratz, M. (2003): Es ist normal, verschieden zu sein. In: Journal für Schulentwicklung, 7 Jg., H. 2, S. 4-7.

Krause, A. / Dorsemagen, C. (2007): Ergebnisse der Lehrerbelastrungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 52-80.

Krause, A. / Dorsemagen, C. (2007a): Psychische Belastungen im Unterricht. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 99- 139.

Kronig, W. (2011): Heterogenität als Problem und als Problemlösung – einige pädagogische Irritationen. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 201-210. Erschienen als Band 3 der Reihe: Grunder, H.-U. / Kansteiner-Schänzlin, K. / Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer.

Krüger-Potratz, M. (2011): Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 183-200. Erschienen als Band 3 der Reihe: Grunder, H.- U. / Kansteiner-Schänzlin, K. / Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer.

Kullmann, H. (2009): Lehrerkooperation an Gymnasien – Ausprägungen und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Reihe „Empirische Erziehungswissenschaften“. Münster (Waxmann).

Kummer Wyss, A. (2012): Kooperativ unterrichten. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich –alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer), S. 151-161.

Kunter, M. / Klusmann, U. / Baumert, J. 2009: Professionelle Kompetenz von Mathematik-lehrkräften: Das COAKTIVE-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. / Beck, K. et al. (Hrsg.):

Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messungen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 153-165.

Kunze, I. / Solzbacher (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Schule. Hohengehren (Schneider Verlag).

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken, 3. Aufl. Weinheim (Psychologie-Verlag Union).

Laux, A. / Ksienzyk-Kreuziger, B. / Kieschke, U. (2007): Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim (Beltz Verlag).

Lang, E. / Grittner, F. / Rehle, C. / Hartinger A. (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, J. / Schurt, V. / Steber, C. / Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 315-331.

Lechler, P. (1982): Kommunikative Validierung. In: Huber, G. L. / Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten, Weinheim (Beltz Verlag), S. 243- 258.

Lehberger, R. / Sandfuchs, U. (2008): Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen. In: Lehberger, R. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt), S. 9-17.

Lehmann, R. / Peek, R. / Gänsefuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen an Hamburger Schulen (LAU 5), Bericht über die Untersuchung im September 1996 (unveröffentlichter Forschungsbericht) Hamburg.

Lehr, D. / Sosnowsky, N. / Hillert, A. 2007): Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf. AGIL „Arbeit Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Leiprecht R. / Lutz, H. (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. / Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) S. 218-234.

Lenhardt, G. (2002): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Im Internet verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf>, Abrufdatum: 31.12.2010.

Lippmann, W. (1922): Public opinion. New York (MacMillian Press).

Lüddecke, J. (2005): Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik. Dissertation. Essen (Universität Duisburg-Essen).

Lütje-Klose, B. (2004): Mehrsprachigkeit als Herausforderung im Anfangsunterricht. In: Becker, G. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft 22, Seelze (Friedrichverlag), S. 50-53.

Ludwig, P. H. (2007): Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, P. H. /

Ludwig, H. (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim (Juventa Verlag), S. 17-59.

Lutz, H. / Leiprecht, R. (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, I. / Helmchen, J. / Lutz, H. / Schmidt, G. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster (Waxmann), S. 115-128.

Mannitz, S. (2006): Enkulturation im europäischen Vergleich am Beispiel Schule: Schlussfolgerungen für erfolgreiche Integrationskonzepte. Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (Hrsg.). Im Internet verfügbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/50006.pdf>, Abrufdatum: 04.09.2014.

Marburger, H. / Helbig, G. / Kienast, E. (1997): Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multithnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In: Heintze, A. / Helbig, G. / Jungbluth, E. / Kienast, E. / Marburger, H. (Hrsg.): Schule und multiethnische Schülerschaft. Frankfurt a. M. (IKO), S. 4-62.

Meister, U. (2007): Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten? In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. J. W. von Goethe-Universität Frankfurt am Main, S. 15-32.

Miller, S. / Toppe, S. (2009): Pluralisierung von Familienformen und sozialen Aufwuchsbedingungen. In: Hinz, R. / Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 50-61.

Moser, V. (2012): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart (Verlag W. Kohlhammer).

Möble, T. / Kleimann, M. / Rehbein, F. / Pfeiffer, C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, H. 3, S. 295-309.

Münch, J. (1987): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland. 3. Aufl. Berlin. (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsausbildung).

Muñoz, V. (2007): Bericht über den Deutschlandbesuch des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. Im Internet verfügbar unter: http://knol.google.com/k/bericht-%C3%BCber-den-deutschlandbesuch-des-un-sonderberichterstatters-f%C3%BCr-das-recht#Bericht_%28C3%29%28BC%29ber_den_Deutschlandbesuch_des_UN%28D%29Sonderberichterstatters_f%C3%29%28BC%29r_das_Recht_auf_Bildung, Abrufdatum: 17.10.2010.

Naumann, S. (2008): Heterogenität und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen – Eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver Orientierungen. Dissertation Universität Potsdam. Im Internet verfügbar unter: <http://d-nb.info/990350851/34>, Abrufdatum 24.07.2014.

Newcomb, T. (1931): An experiment designed to test the validity of a rating-technique. Journal of Educational Psychology, Vol. 22, S. 279-289.

OECD (2010): Pisa-Studien., Im Internet verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/20/0,3343,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html, Abrufdatum: 17.09.2010.

Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. / Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich (Ruegger), S. 215-341.

Oswald, H. (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B./Prenzel A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Juventa Verlag), S. 71-87.

Pahl, J.-P. (2008): Berufsschule. Annäherungen an die Theorie des Lernortes 2. Aufl. Bielefeld (Bertelsmann).

Paradies, L. 2003: Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I. Anregungen zur Differenzierung im Unterricht. In: Pädagogik 9/2003, S. 20-23.

Peek, R. (2008): Heterogenität aus der Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung und mit Blick auf die Schulpädagogik. Vortrag beim Symposium „Heterogenität von Lerngruppen – Eine Herausforderung an die Schulpädagogik“, Universität Köln.

Pelz, W. (2011): Von der Motivation zur Volition. Im Internet verfügbar unter: http://homepages.fh-giessen.de/~hg10086/diskussionspapiere/volition_motivation.pdf, Abrufdatum: 02.05.2011.

PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. Im Internet verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>, Abrufdatum 12.03.2014.

Popp, U. (2009): Jungen und Mädchen in der Schule. Theorieentwürfe und Forschungsergebnisse seit den 1970er Jahren. In: Wischer, B. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim, München (Beltz Verlag), S. 249-269.

Prediger, S. (2004): Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen. In: Landesinstitut für Schule Bremen (Hrsg.): Schulbegleitforschung Bremen. Jahrbuch 2004. Landesinstitut für Schule Bremen, S. 90-97.

Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen (Leske und Budrich). Erschienen als Band 2 der Reihe: Hamburger, F. / Horstkemper, M. / Melzer, W. et al. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft.

Prenzel, A. (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster (LIT Verlag), S. 19-35.

Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 6. Aufl. Wiesbaden (VS Verlag).

Prenzel, A. (2009): Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, R. / Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 168-177.

Prenzel, A. (2011): Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 23-48. Erschienen als Band 3 der Reihe: Grunder, H.- U. / Kansteiner-Schänzlin, K. / Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer.

Preuss-Lausitz, U. (2004): Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter Bedingungen der Vielfalt. In: Friedrich Jahresheft 2004, S. 14-17.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden. (VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien).

Ratzki, A. (2005): Heterogenität – Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen. Antrittsvorlesung am 26.01.2005 an der Universität Paderborn. Im Internet verfügbar unter: http://www.netzwerk-heterogenitaet.de/media/material/ratzki-Vorlesung_26_1_2_Endfassung2_Einleitung_gekuerzt_.pdf, Abrufdatum: 01.01.2011.

Ratzki, A. (2005a): Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrung. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster (LIT Verlag), S. 37-52.

Ratzki, A. (2007): Heterogenität in der Schule – Chance oder Risiko? Zur deutschen Situation und ein Blick in ausgewählte Länder. In: Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.-G. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung Stuttgart (Raabe-Verlag), S. 21-36.

Ratzki, A. (2007a): Chancen der Vielfalt – Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim (Beltz Verlag), S. 66-77.

Rauin, U. (1987): Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In: Steffens, U. / Bargel, T. (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität und Schule, Heft 3) Wiesbaden (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung), S. 111-137.

Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: Die deutsche Schule, H. 1, S. 76-86.

Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zum Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim (Beltz Verlag).

Rinne, C. H. (1984): Attention. The fundamentals of classroom control. C.E. Merrill.

Risse, E. (2004): Offener Unterricht am Gymnasium. Vortrag. Im Internet verfügbar unter: http://www.schule.provinz.bz.it/pi/downloads/individualisiertes_lernen.pdf, Abrufdatum: 24.07.2014.

Risse, E. (2007): Umgang mit Heterogenität – auch im Gymnasium. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim (Beltz Verlag), S. 118-127.

Roeder, P. M. (1997): Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 43/2, S. 241-259.

Rohe, M. (2001): Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen: rechtliche Perspektiven. Freiburg (Herder Verlag).

Rosenberg, S. / Nelson, C. / Vivekananthan, P. S. (1968): A multidimensional approach to the structur of personality impressions. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 9, S. 283-294.

Roßbach, H.-G. / Wellenreuther, M. (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzel, F. / Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6, Opladen (Leske und Budrich), S. 44-57.

Rothland, M. (2007a): Soziale Unterstützung, Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Rothland, M. / Terhart, E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule – Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Rudow, B. (2000): Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Heddesheim/Baden (Süddeutscher Pädagogischer Verlag).

Rustemeyer, R. (1999): Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-) Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 46, S. 187-200.

Ruwisch, S. (2010): Umgang mit Heterogenität in der Schule. Heterogenität als Herausforderung in Bildungsforschung und professionellem LehrerInnenhandeln. Im Internet verfügbar unter:

http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/uniprojekte/seminare/Gender-Diversityportal/SS/files/Heterogenitaet_04-01-10.pdf, Abrufdatum: 29.06.2011.

Saldern, M. von (2007): Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim (Beltz Verlag), S. 42-51.

Sandfuchs, U. (1994): Unterricht. In: Keck, R. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt).

Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim (Beltz Verlag).

Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg.) (2007a): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim (Beltz Verlag).

Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007b): Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L). Ein Instrument für schulische Gestaltungsmaßnahmen. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg.) (2007a): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim (Beltz Verlag).

Schmale, I. (2007): Anerkennung der Heterogenität – eine Perspektive zur Entwicklung der Bildung in Schule und Unterricht? Studienarbeit Universität Bielefeld.

Schmidt, C. / Stark, H. (2006): Das System ist krank. Im Internet verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-49767391.html>, Abrufdatum: 03.09.2014.

Schmitz, S. (2009): Heterogenität und Bildungsstandards – Herausforderungen an die berufliche Bildung. Im Internet verfügbar unter: bwp-schriften.univera.de/Band1_09/schmitz_Band1_09.pdf, Abrufdatum: 24.10.2010.

Schmitz, E. / Doppler, D. / Voreck, P. (2006): Nicht deutschsprachige Berufsschüler ohne Ausbildungsvertrag. In: Die berufsbildene Schule 58 3/4, S. 83-87.

Schönwälder, H.-G. (1997): Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In: Buchen, S. / Carle, U. / Döbrich, P. / Hoyer, H.-D. / Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 1, Weinheim (Juventa Verlag), S. 179-202.

Schrader, F.-W. / Helmke, A. (2008): Determinanten der Schulleistung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion – Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Aufl. Wiesbaden (VS Verlag), S. 285-302.

Schratz, M. / Schrittmesser, I. u.a. (2008): Domainen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, C. / Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster (Waxmann), S. 123-137.

Schraw, G. (2006): Knowledge: Structures and processes. In: Alexander, P. A. /Winne, P. H. (Eds.): Handbook of educationalpsychology. 2nd ed. New Jersey (Mahwah), S. 245-263.

Schröder-Lenzen, A. (2009): Multikulturalität und ethnische Herkunft. In: Hinz, R. / Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 71-82.

Schroeder, J. (2007): Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a. M. (Johann-Wolfgang-Goethe Universität).

Schulamt Vaduz (2005): Heterogenität macht Schule. Herausforderungen und Chancen. Grobkonzept.

Schultz, N. (2007): Schulsozialarbeit als Beitrag zum Umgang mit Heterogenität. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim (Beltz Verlag), S. 170-177.

Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 73-114.

Schwerdt, U. (2005): Impulse der Integrationspädagogik für die Heterogenitätsdebatte. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster (LIT Verlag), S. 95-112.

Seitz, S. / Finnen, N.-K. / Korff, N. / Scheidt, K. (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008 Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009)⁷⁸²: Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – berufliche Schulen 2008/2009. Das Schuljahr in Zahlen. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – berufliche Schulen 2009/2010. Das Schuljahr in Zahlen. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – berufliche Schulen 2010/2011. Das Schuljahr in Zahlen. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2011a)⁷⁸³: Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – Ausgewählte Eckdaten – berufliche Schulen 2011/2012. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – berufliche Schulen 2011/2012. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012a): Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – Ausgewählte Eckdaten – berufliche Schulen 2012/2013. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – berufliche Schulen 2012/2013. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013a): Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – Ausgewählte Eckdaten – berufliche Schulen 2013/2014. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013b): Handlungsrahmen Schulqualität. Im Internet verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf?start&ts=1383302071&file=handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf, Abrufdatum 24.07.2014.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Bildung für Berlin. Zahlen, Daten, Fakten – berufliche Schulen 2013/2014. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014a): SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Berlin. Im Internet verfügbar unter: http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/aus_bildung/-schueler_herkunftssprache.html, Abrufdatum 14.11.2014.

Siebert, T. / Schunck, E. / Kugele, E. / Dauenhauer, K. (2004): Übergänge und Aufbau des deutschen Bildungssystems. Technische Universität Kaiserslautern.

Sieland, B. (2007): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung

⁷⁸² Zitiert als SenBWF.

⁷⁸³ Zitiert als SenBJW.

und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Sielert, U. (2006): Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: Journal für Schulentwicklung H. 2, S. 7-14.

Sielert, U. / Jaeneke, K. / Lamp, F. / Selle, U. (2009): „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterial zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim, München (Juventa Verlag).

Spiegel, H. / Walter, M. (2005): Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Münster (LIT Verlag), S. 219-238.

Spitzer, M. (2005): Vorsicht Bildschirm! Stuttgart (Klett).

Stahl, N. (2007): Schülerwahrnehmung und –beurteilung durch Lehrkräfte. In: Ditton, H. (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster (Waxmann), S. 171-198.

Stanat, P. (2003): Mischungsverhältnisse. Brauchen wir in Schulklassen eine „Ausländerquote“? In: Forum Schule 12/3, S. 12-13.

Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur, berufliche Bildung 2009. Im Internet verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300097004,property=file.pdf>, Abrufdatum: 12.10.2011; nunmehr https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300097004.pdf?__blob=publicationFile, Abrufdatum 20.10.2013.

Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur, berufliche Bildung 2010. Im Internet verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/-Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300107004,property=file.pdf>, Abrufdatum: 12.10.2011; nunmehr unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300107004.pdf?__blob=publicationFile, Abrufdatum 20.10.2013.

Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur, berufliche Bildung 2011. Im Internet verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300117004.pdf?__blob=publicationFile, Anrufrdatum 20.10.2013.

Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur, berufliche Bildung 2012. Im Internet verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300127004.pdf;jsessionid=2DE2D8D8ADBF77EF4F1BCFE5A036523E.cae1?__blob=publicationFile, Abrufdatum 20.10.2013.

Steenbuck, O. (2001): Heterogenität. Sind Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders? Im Internet verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/-EWI24/berichte/steenbuck.pdf>, Abrufdatum: 23.10.2010.

Steinberg, J. (2009): Ausbildungsbausteine – Ein institutioneller Rahmen für den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Internet verfügbar unter http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/steinberg_Band1_09.pdf, Abrufdatum 24.10.2010.

Stern, E. (2004): Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In: Becker, G. / Lenzen, K.-D. / Stäudel, L. /

Tillmann, K.-J. / Werning, R. / Winter, F. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft 22. Seelze, S. 36-39.

Storch, M. / Krause, F. / Küttel, Y. (2007): Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Züricher Ressourcen-Modell ZRM. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Strasser, J. (2011): Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. In: Journal of Social Science Education, Vol. 10, Nr. 2, S. 14-28.

Stroot, T. (2007): Vom Diversitätsmanagement zu „Learning Diversity“. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim (Beltz Verlag), S. 52-65.

Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 225-266.

Terhart, E. (2001c): Lehrerberuf und Schulautonomie. In: Terhart, E. (Hrsg.): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim (Beltz Verlag), S. 146-162.

Thorndike, E. L. (1920): A constant error in psychological rating. Journal of Applied Psychology, Vol. 4, S. 25-29.

Tiesler, G. / Berndt, J. / Ströver, F. / Schönwälder, H.-G. (2002): Laut=Lärm? Eine orientierende Untersuchung zu Lärm in Schulen. In: Beetz-Rahm, S. / Denner, L. / Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Jahrbuch der Lehrerforschung und Bildungsarbeit. 3. Band. Weinheim / München (Verlag Juventa), S. 247-262.

Tillmann, K.-J. (2004): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 13. Aufl. Reinbek (Rowohlt).

Tillmann, K.-J. (2004a): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich Jahresheft 2004, S. 6-9.

Tillmann, K.-J. (2006): Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. Vortragsmanuskript vom 08.06.2006.

Tillmann, K.-J. (2007): Heterogenität – Homogenität. In: Schulmanagement Jg. 38, H. 5, S. 8-10.

Tillmann, K.-J. / Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik, H. 3, S. 44-48.

Tillmann, K.-J. (2008) Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Lehberger, R. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt), S. 62-78.

TIMSS II 1997: TIMSS Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, Humboldt-Universität Berlin.

Trautmann, M. / Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden (VS Verlag).

Treiber, B. (1982): Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In: Treiber B. / Weinert, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München (Urban und Schwarzenberg).

Tuckman, B. W. (1965): Development sequence in small groups. In: Psychological Bulletin American Psychological Association, 63/6, S. 384-399.

Wacker, E. (2009): Ungleiche Teilhabe – Behinderung und Rehabilitation. In: Hinz, R. / Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), S. 101-113.

Wahl, D. (1979): Methodiale Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 11, S. 208-217.

Wang, M. C. / Haertel, G. D. / Walberg, H. J. (1990): What influences learning? A content analysis of review literature. In: Review of Educational Research. Sept/Oct. 84/1, S. 30-43.

Weinert, F. E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt: unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich-Jahresheft 1997, Seelze, S. 50-52.

Weinert, F. E. (2001): Concepts of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S. / Salganik, L.H. (Eds.): Defining and selecting key competencies. Göttingen (Hogrefe/Hübner), S. 45-65.

Weinert, F. E. / Helmke, A. (1988): Individual differences in cognitive development. Does instruction make a difference? In: Hetherington, E. M. /Lerner, R. M. /Perlmutter M. (Eds.): Child development in life-span perspective. Hillsdale, New Jersey (Erlbaum), S. 219-239.

Weiß, R. (2009): Vielfalt anerkennen und entwickeln. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 3-4.

Wellenreuther, M. (2005): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).

Wenning, N. (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 565-582.

Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim (Beltz Verlag).

Wenning, N. (2008): Scheitern inklusiv? Wieder ein unbeachtetes Eingliedern. In: Sozialpädagogische Förderung heute, 53/4, S. 375-389.

WHO (2001): International classification of functioning, disability and health: ICF, Geneva WHO.

Wiechmann, J. (2004): Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild. In: Wosnitza, M. / Frey, A. / Jäger, R. S. (Hrsg.) Lernprozess, Lernumgebung und

Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zu Lernen im 21. Jahrhundert. Landau, S. 320-336).

Wing, H. / Nelson, C. E. (1972): The perception of personality though trait sorting: A comparison of trait sampling techniques. *Multivariate Behavioral Research*, 7, S. 269-274.

Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim (Beltz Verlag), S. 32-41.

Wischer, B. (2007a): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. In: *Die Deutsche Schule* Jg. 99, H. 4, S. 422-433.

Wischer, B. (2008): Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. In: *Erziehung und Unterricht*, H. 9-10, S. 714-722.

Wischer, B. (2008a): Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In *TRIOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 3. Jg., H. 1, S. 5-20.

Wischer, B. (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen „Dauerbrenner. In: Wischer, B. / Tillmann K.-J. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand – Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim und München (Juventa Verlag), S. 69-93.

Wischer, B. (2009a): Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: *TIPP* (Hrsg.): *Heterogenität ruft nach Dialog. Ein Handbuch*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.teachers-ipp.eu/handbuch.html>, Abrufdatum: 18.07.2013.

Wischer, B. / Tillmann K.-J. (Hrsg.) (2009): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand – Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim und München (Juventa Verlag).

Wocken, H. (1997): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. 4. Aufl. Weinheim (Beltz Verlag), S. 315-321.

Wocken, H. (2010): Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. In: *Gemeinsam leben* 2/2010. S. 203-211.

Wocken, H. (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Lebenswelten und Behinderung*, Band 14. Hamburg (Feldhaus).

Ziegler, A. / Kuhn, C. / Heller, K. A. (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabungen und Motivation. *Psychologische Beiträge* 40 (3 und 4), S. 271-287.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2009): *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim u.a. (Beltz Verlag).

Zutavern, M. (2001): *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation, Philosophische Fakultät, Pädagogisches Institut, Universität Freiburg / Ue.

Anhang 1: Interviewleitfaden

Lehrkraft Kodierung: __ / __ / __

(1. Buchstaben Vorname/Nachname/Schulnr./Geburtsmonat)

Dauer: von _____ bis _____ Datum: _____



Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Wirtschaftspädagogik

Studie zum Thema Heterogenität



Forschungsfeld: neun ausgewählte Lehrkräfte an zwei kaufmännischen Berliner OSZ
(Handel I und II)

Erhebungszeitpunkt: Dezember 2011 und Januar 2012

Methode: qualitative, leitfadengestützte Interviews mit offenen Frageformulierungen

Ziel: Ausgangsinformationen über die Alltagserfahrung von Lehrern in Bezug auf Heterogenität

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft



Alter: _____

Fächerkombination: _____; _____

Geschlecht:

männlich

weiblich

☐☐

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

Dipl. Handelslehrer

☐☐

Lehramt

☐

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

3-5

6-8

mehr als 8

☐☐☐☐

Funktionsstelleninhaber/in

ja

nein

☐☐

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Ausbildungsberufe: _____; _____; _____



Mini-Szene 1

Stellen Sie sich vor, Sie gehen in eine Ihrer Berufsschulklassen ...

a.1) An welche Ausbildungsklasse haben Sie gerade gedacht? _____

a.2) In welcher Ihrer Klasse (**siehe Seite 1 Nennungen**) unterscheiden sich die Schüler aus Ihrer persönlichen Sicht am stärksten? _____

a.3) Wenn Sie an Ihren Unterricht in Ihrer Klasse denken, welche Schülermerkmale beeinflussen aus Ihrer persönlichen Sicht positiv das erfolgreiche Lernen Ihrer Schüler, d. h. dass die Schüler ihren Abschluss schaffen?

a.4) Wenn Sie an Ihren Unterricht in Ihrer Klasse denken, von welchen anderen Faktoren, die nicht direkt mit den Schülern zu tun haben, hängt es zudem ab, ob die Schüler erfolgreich lernen?

Ranking	Merkmale

b.1) Wenn Sie an den gleichen Unterricht wie eben denken, welche Schülermerkmale begrenzen, blockieren bzw. behindern aus Ihrer persönlichen Sicht das erfolgreiche Lernen?

b.2) Wenn Sie an den gleichen Unterricht wie eben denken, welche anderen Faktoren, die nicht direkt mit den Schülern zu tun haben, erschweren zudem das erfolgreiche Lernen?

Ranking	Merkmale



Hinweis: Faktoren noch einmal der Lehrkraft vorlesen und Ranking bilden lassen.

c.1) Wenn Sie die positiven Merkmale, die Sie gerade genannt haben nach deren Einflussgröße ordnen müssten - welche dieser Merkmale haben aus Ihrer Sicht den größten Einfluss und welche einen geringeren Einfluss?

c.2) Wenn Sie die begrenzenden Merkmale, die Sie gerade genannt haben nach deren Einflussgröße ordnen müssten - welche dieser Merkmale haben aus Ihrer Sicht den größten Einfluss und welche einen geringeren Einfluss?

c.3) Wenn Sie aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Merkmale benennen müssten, welche wären dies?



Mini-Szene 2

Stellen Sie sich bitte nochmals Ihre Klasse von eben vor ...

a) Würden Sie Ihre Lerngruppe bezogen auf die Merkmale, die Sie selbst genannt haben (**noch mal die Merkmale vorlesen**), als heterogen beschreiben oder benennen?



Hinweis: Je nach Antwort vertiefende Fragen in der Tab. auswählen.

b.1) Antwort: ja	b.2) Antwort: naja	b.3) Antwort: nein
<p>Damit ich Sie besser verstehen kann, können Sie mir bitte mal zwei Beispiele/Situationen aus Ihrer Erfahrung, wie sich Heterogenität konkret zeigt, nennen bzw. beschreiben!</p> <p>oder</p> <p>Können Sie mir bitte mal zwei Beispiele aus Ihrer Erfahrung, wie sich Heterogenität zeigt, nennen, damit ich Sie besser verstehen und Ihre Sicht besser nachvollziehen kann.</p>	<p>Bezogen auf welche Merkmale müsste sich die Klasse stärker unterscheiden, damit Sie von einer heterogenen Klasse sprechen würden?</p> <p>Hinweis: einige Merkmale sind ggf. nicht für den Lernerfolg relevant!</p>	<p>Was müsste sich an den Schülermerkmalen verändern, damit Sie Ihre Klasse als heterogen empfinden würden?</p> <p>oder</p> <p>Welche Merkmale müssten denn zunehmen, damit Sie Ihre Klasse als heterogen bezeichnen würden?</p> <p>Welche Schülermerkmale müssten dazu kommen, damit Sie Ihre Klasse als heterogen empfinden würden?</p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



Mini-Szene 3



Falls in Mini-Szene 2 die Antwort „ja“ war dann ...

Wenn Sie sich Ihren Unterricht in Ihrer heterogenen Klasse vorstellen ...

a.1) Was haben Sie im Griff?

a.2) Was funktioniert, was können Sie gut steuern?

a.3) Was kriegen Sie gut hin?

a.4) Stellen Sie sich bitte mal eine Skala von 1 bis 6 vor: Wie gut kommen Sie mir Ihrer heterogenen Klasse **emotional** zurecht? Eins wäre super gut, sechs wäre ganz schlecht.

a.5) Stellen Sie sich bitte mal eine Skala von 1 bis 6 vor: Wie gut kommen Sie mir Ihrer heterogenen Klasse **bezogen auf die Vermittlung des Lernstoffs** zurecht? Eins wäre super gut, sechs wäre ganz schlecht.

b.1) Wenn Sie sich weiterhin den Unterricht in Ihrer heterogenen Klasse vorstellen: Welche besonderen Probleme für erfolgreiches Unterrichten ergeben sich für Sie?

b.2) Wenn Sie die Probleme ordnen müssten, welches Problem ist besonders ausgeprägt, welches spielt eher eine untergeordnete Rolle?

b.3) Welche Probleme sind aus Ihrer Sicht prinzipiell nicht lösbar?



Mini-Szene 3



Oder falls in Mini-Szene 2 die Antwort „naja oder nein“ war, dann ...

Wenn Sie sich Ihren Unterricht in einer heterogenen Klasse vorstellen ...

a.1) Was haben Sie im Griff?

a.2) Was funktioniert, was können Sie gut steuern?

a.3) Was kriegen Sie gut hin?

a.4) Stellen Sie sich bitte mal eine Skala von 1 bis 6 vor: Wie gut kommen Sie mit Ihrer heterogenen Klasse **emotional** zurecht? Eins wäre super gut, sechs wäre ganz schlecht.

a.5) Stellen Sie sich bitte mal eine Skala von 1 bis 6 vor: Wie gut kommen Sie mit Ihrer heterogenen Klasse **bezogen auf die Vermittlung des Lernstoffs** zurecht? Eins wäre super gut, sechs wäre ganz schlecht.

b.1) Welche besonderen Probleme würden sich für Sie persönlich ergeben?

b.2) Bei welchen Problemen hätten Sie Bedenken, dass Sie sie in den Griff bekämen?



Mini-Szene 4



Falls in Mini Szene 2 die Antwort „ja“ war, dann ...

I Stellen Sie sich vor, auf einer Konferenz sollen alle Kollegen, unter anderem auch Sie, ihren Kollegen erklären, was ihre Klasse ganz konkret zu einer heterogenen Lerngruppe macht ...

a) Welche Merkmale würden Sie nennen?

II Nachdem Sie Ihre Klasse beschrieben haben, nennen Sie mir bitte zwei oder drei Merkmale, durch welche sich Ihre Schüler aus Ihrer Sicht ganz besonders stark unterscheiden ...

b) Welche zwei oder drei Merkmale fallen Ihnen als erstes ein? **Nachdenken lassen**



Hinweis: Darauf achten, ob die Lehrkraft eine ressourcenorientierte, gruppen-dynamische oder individuell den einzelnen Schüler betreffende Antwort gibt!



Mini-Szene 4



Oder falls in Mini Szene 2 die Antwort „naja oder nein“ war, dann ...

I Stellen Sie sich vor, auf einer Konferenz sollen alle Kollegen, unter anderem auch Sie, ihren Kollegen erklären, was eine Klasse ganz konkret zu einer heterogenen Lerngruppe macht ...

a) Welche Merkmale würden Sie nennen?

II Nachdem Sie nun diverse Merkmale genannt haben - in welchen Merkmalen unterscheiden sich die Schüler einer heterogenen Klasse aus Ihrer Sicht besonders?

b) Welche zwei oder drei Merkmale fallen Ihnen als erstes ein?



Hinweis: Darauf achten, ob die Lehrkraft eine ressourcenorientierte, gruppendynamische oder individuell den einzelnen Schüler betreffende Antwort gibt.



Mini-Szene 5



Falls in Mini Szene 2 die Antwort „ja“ war, dann ...

I Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor der Tür und müssen gleich in Ihrer heterogenen Klasse unterrichten. Die Klasse steht kurz vor der Prüfung oder ist Mitte im 1. Ausbildungshalbjahr. Sie haben sich zu Hause gut auf den Unterricht vorbereitet ...

- a.1) Beschreiben Sie, was in Ihnen vorgeht!
- a.2) Was spielt sich in Ihrem Gefühlsleben ab?
- a.3) Beschreiben Sie, was Ihr Bauchgefühl sagt!

II Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor der Tür und müssen gleich in einer Klasse unterrichten, die sehr heterogenen zusammengesetzt ist. Sie konnten sich leider nicht auf den Unterricht vorbereiten, weil Sie kurzfristig für einen Kollegen den Unterricht übernehmen müssen...

- b.1) Beschreiben Sie, was in Ihnen vorgeht!
- b.2) Mit welchen Erwartungen gehen Sie in die Klasse?
- b.3) Was spielt sich in Ihrem Gefühlsleben ab?
- b.4) Beschreiben Sie, was Ihr Bauchgefühl sagt!
- b.5) Ist es Ihnen schon mal passiert, dass „Ihr Bauch Ihnen einen Streich spielt“?



Hinweis: Frage nach dem Ressourceneinsatz der Lehrkräfte



Mini-Szene 5



Oder falls in Mini-Szene 2 die Antwort „naja oder nein“ war, dann ...

I Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor der Tür und müssen gleich in einer heterogenen Klasse unterrichten. Die Klasse steht kurz vor der Prüfung oder ist Mitte im 1. Ausbildungshalbjahr. Sie haben sich zu Hause gut auf den Unterricht vorbereitet ...

- a.1) Beschreiben Sie, was in Ihnen vorgeht!
- a.2) Was spielt sich in Ihrem Gefühlsleben ab?
- a.3) Beschreiben Sie, was Ihr Bauchgefühl sagt!

II Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor der Tür und müssen gleich in einer Klasse unterrichten, die sehr heterogen zusammengesetzt ist. Sie konnten sich leider nicht auf den Unterricht vorbereiten, weil Sie kurzfristig für einen Kollegen den Unterricht übernehmen müssen...

- b.1) Beschreiben Sie, was in Ihnen vorgeht!
- b.2) Mit welchen Erwartungen gehen Sie in die Klasse?
- b.3) Was spielt sich in Ihrem Gefühlsleben ab?
- b.4) Beschreiben Sie, was Ihr Bauchgefühl sagt!
- b.5) Ist es Ihnen schon mal passiert, dass „Ihr Bauch Ihnen einen Streich spielt“?



Hinweis: Frage nach dem Ressourceneinsatz der Lehrkräfte



Mini-Szene 6

Frage vorab: Gibt es bei Ihnen die Vereinbarung, dass die Schüler Ihr Unterrichtsmaterial vor der Stunde auf den Tisch zu legen haben?

ja nein mir nicht bekannt

I Stellen Sie sich vor, Sie stehen zu Beginn der Unterrichtsstunde in Ihrer/einer heterogenen Klasse und lassen Ihren Blick durch die Klasse schweifen...

a) Auf was achten Sie dabei?

II Stellen Sie sich vor, Sie stehen zu Beginn der Unterrichtsstunde in Ihrer/einer heterogenen Klasse und erkennen, dass Ihre/die Klasse sich heute gut auf Ihren Unterricht vorbereitet hat, indem bereits alle ihre Unterrichtsmaterialien auf dem Tisch haben und ruhig auf den Unterrichtsbeginn warten...

- b.1) Beschreiben Sie, was in Ihnen vorgeht!
- b.2) Was spielt sich in Ihrem Gefühlsleben ab?
- b.3) Beschreiben Sie, was Ihr Bauchgefühl dazu sagt!

II Stellen Sie sich vor, Sie stehen in der Klasse und erkennen, dass Ihre Klasse sich heute überhaupt nicht auf Ihren Unterricht vorbereitet hat. Die Klasse ist unruhig und hat keine Unterrichtsmaterialien dabei/ auf den Tischen...

- c.1) Beschreiben Sie, was in Ihnen vorgeht!
- c.2) Was spielt sich in Ihrem Gefühlsleben ab?
- c.3) Beschreiben Sie, was Ihr Bauchgefühl dazu sagt!



Hinweis: Frage nach dem Kontrollbedürfnis der Lehrkraft --> Die Antworten können identisch oder unterschiedlich sein, je nach Kontrollbedürfnis der Lehrkraft.



Mini-Szene 7

I Die Schule hat sich zum Ziel gesetzt, den Unterricht in Klassen mit heterogenen Schülerstrukturen zu optimieren, indem Lehrerteams gebildet werden. Auch Sie werden gebeten, in einem Lehrerteam mitzuarbeiten.

a) Was schlagen Sie Ihrem **Team** als Anregung zur besonderen Förderung vor?

b) Was könnten **Sie selbst** tun, um mit Ihren heterogenen Schülern besser klar/zurecht zu kommen, und somit dazu beizutragen, dass die Schüler erfolgreicher lernen?

c) Was könnte **Ihr Fachbereich** tun, um Ihnen den Unterricht mit heterogenen Schülern zu erleichtern?

d) Was könnte **Ihre Abteilungsleitung** tun, um Ihnen den Unterricht mit heterogenen Schülern zu erleichtern?

e) Was könnte **Ihre Schule** insgesamt tun, um Ihnen den Unterricht mit heterogenen Schülern zu erleichtern?



a.1) Bereiten Sie den Unterricht für diese Klasse **besonders** vor? Wenn ja, was machen Sie denn da konkret anders? (Materialien, methodische Überlegungen, Lerninhalte)
a.2) Investieren Sie **besonders viel Zeit** für die Unterrichtsvorbereitung Ihrer heterogenen Klasse?
a.3) Wo liegt Ihr Schwerpunkt bei der Planung und Gestaltung für diese Klasse?

II Stellen Sie sich nun vor, dass der Unterricht in Ihrer heterogenen Klasse begonnen hat ...

- 333



a.1) Bereiten Sie den Unterricht für diese Klasse **besonders** vor oder **anders** als für andere Klassen? Wenn ja, was machen Sie denn da konkret anders? (Materialien, methodische Überlegungen, Lerninhalte) Warum bereiten Sie den Unterricht anders vor?

a.3) Wo liegt Ihr Schwerpunkt bei der Planung und Gestaltung für diese Klasse?

[illegible]

b) Auf welche Hauptsachen achten Sie gar nicht in der Klasse?

[illegible]



Mini-Szene 9



Falls in Mini-Szene 2 die Antwort „ja“ war, dann ...

I Von vielen Kollegen wird Heterogenität als Belastung empfunden ...

a.1) Ist das bei Ihnen auch so? _____

II In vielen Publikationen wird das Unterrichten in heterogenen Klassen neben einem hohen Belastungsgrad auch gleichzeitig als Chance betitelt, um die Situation aufzubrechen und somit von den Schülerstrukturen zu profitieren.

a.1) Ist das bei Ihnen auch so? _____

a.2) Was können **Sie selbst** persönlich tun, um die Verschiedenheit der Schüler zu nutzen?

a.3) Was müsste verändert werden, damit aus der Heterogenität der Klasse aus Ihrer Sicht eine Chance wird?

a.4) Was müsste Ihre Schule verändern, damit Sie als Lehrer einer heterogenen Klasse gerade darin eine Chance sehen?

III Stellen Sie sich vor, Sie übernehmen zum nächsten Jahr wieder eine Klasse mit heterogenen Schülern ...

a.1) Was macht dieser Gedanke mit Ihnen? _____

a.2) Löst dieser Gedanke Freude aus? _____

a.3) Empfinden Sie den Gedanken als belastend? _____

a.4) Stellen Sie sich den Unterricht in der Klasse schwierig vor? _____

a.5) Stellen Sie sich den Unterricht in der Klasse machbar vor? _____



Mini-Szene 9



Oder falls in Mini-Szene 2 die Antwort „naja oder nein“ war, dann ...

I Von vielen Kollegen wird Heterogenität als Belastung empfunden ...

a.1) Ist das bei Ihnen auch so? _____

II In vielen Publikationen wird das Unterrichten in heterogenen Klassen neben einem hohen Belastungsgrad auch gleichzeitig als Chance betitelt, um die Situation aufzubrechen und somit von den Schülerstrukturen zu profitieren.

a.1) Ist das bei Ihnen auch so? _____

a.2) Was können **Sie selbst** persönlich tun, um die Verschiedenheit der Schüler zu nutzen?

a.3) Was müsste ändert werden sein, damit aus der Heterogenität der Klasse aus Ihrer Sicht eine Chance wird?

a.4) Was müsste Ihre Schule verändern, damit Sie als Lehrer einer heterogenen Klasse gerade darin eine Chance sehen?

II Stellen Sie sich vor, Sie übernehmen zum nächsten Jahr eine Klasse mit heterogenen Schülern ...

a.1) Was macht dieser Gedanke mit Ihnen? _____

a.2) Löst dieser Gedanke Freude aus? _____

a.3) Empfinden Sie den Gedanken als belastend? _____

a.4) Stellen Sie sich den Unterricht in der Klasse schwierig vor? _____

a.5) Stellen Sie sich den Unterricht in der Klasse machbar vor? _____



Mini-Szene 10

I Stellen Sie sich vor, zum Schuljahresbeginn hätten Sie die freie Wahl, Ihre 26 Stunden nach den folgenden fünf Stundenplanalternativen zu verteilen:

1. Sie unterrichten in klassischen dualen Berufsschulklassen, jedoch mit heterogener Schülerklientel und niedrigem fachlichem Niveau. Ihr Koordinator gesteht Ihnen aber hierfür drei Ermäßigungsstunden zu.	2. Sie unterrichten in klassischen dualen Berufsschulklassen mit niedrigem Anspruchsniveau und mit homogener Schülerklientel. Ihr Koordinator gesteht Ihnen aber hierfür eine Ermäßigungsstunde zu.	3. Sie unterrichten im beruflichen Gymnasium und in der FOS. Ihr Koordinator gesteht Ihnen keine Ermäßigungsstunde zu.
4. Sie unterrichten in klassischen dualen Berufsschulklassen, jedoch mit heterogener Schülerklientel und hohem fachlichem Niveau. Ihr Koordinator gesteht Ihnen aber hierfür drei Ermäßigungsstunden zu.	5. Sie unterrichten in klassischen dualen Berufsschulklassen, mit hohem fachlichem Anspruchsniveau und mit homogener Schülerklientel. Ihr Koordinator gesteht Ihnen aber hierfür eine Ermäßigungsstunde zu.	

a) Für welche Alternativen würden Sie sich entscheiden und warum?

b) **Falls Alternative 1/4:** Würden Sie die Ermäßigungsstunden in die Unterrichtsvorbereitung investieren?

c) **Falls Alternative 2/5:** Was müssten Sie bekommen, damit Sie in heterogenen Klassen unterrichten würden?

II Stellen Sie sich vor, zum Schuljahresbeginn hätten Sie die Wahl, Ihre 26 Stunden frei zusammenzustellen ...

a) In welchen Klassen würden Sie am liebsten unterrichten und warum?



Mini-Szene 11

Wenn Sie nun zum Abschluss noch einmal an Ihre/eine heterogene Klasse denken ...

a) Welchen Wunsch hätten Sie denn dann konkret für Ihren alltäglichen Umgang mit den Schülern?

b.1) Wenn ich Sie in drei Jahren wieder interviewen dürfte, was müsste sich dann verändert haben, damit Sie heterogene Klassen gerne unterrichten?

b.2) Wenn ich Sie in drei Jahren wieder interviewen dürfte, was müsste sich dann verändert haben, damit Sie heterogene Klassen weiterhin gerne unterrichten?

c) Was für Ideen haben Sie denn noch zum Thema heterogene Schüler?

d) Welche Wünsche haben Sie denn grundsätzlich noch zum Thema heterogene Schüler?

Anhang 2: Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse

Zur besseren Übersicht wird die theoretische Auseinandersetzung kapitelbezogen zusammengefasst.

Kapitel 2

Einordnung der Untersuchung in den Gesamtrahmen des deutschen Bildungssystems

- Föderale Strukturen determinieren das deutsche Bildungssystem.
- Das deutsche Bildungssystem besteht aus dem Elementar-, Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Quartärbereich. Das Forschungsfeld der Berufsbildung ist ein Sektor des Sekundarbereichs.
- Die Berufsschulpflicht resultiert ausschließlich aus der Tatsache, dass ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen wurde. Ansonsten bestehen keine Zugangsbeschränkungen. Diese Form der äußeren Differenzierung generiert heterogene Strukturen in den Berufsschulen.

Kapitel 3

Heterogenität – neues oder altes Phänomen

- Heterogenität ist ein altbekanntes Phänomen in der Pädagogik und stellt bereits 1806 für Pädagogen wie Herbart eine didaktische Herausforderung dar, die Trapp, ein Zeitgenosse von Herbart, mit einer Orientierung an den „Mittelköpfen“ zu bewältigen versucht. Der Umgang mit Heterogenität wird im Schulalltag eher als Problem bzw. als Belastung empfunden, statt die Vielfalt als Chance zu begreifen. Es werden einerseits eine stärkere Akzeptanz und Anerkennung von Heterogenität und andererseits veränderte didaktisch-methodische Unterrichtsdesigns benötigt, um produktiv mit Heterogenität umzugehen.
- Der Heterogenitätsbegriff ist kein eindeutiger, sondern ein relativer Begriff, der nicht konsistent ist. Im pädagogischen Kontext wird unter Heterogenität die Vielfalt einer Gruppe bezogen auf ein bestimmtes Merkmal subsumiert. Der Begriff ist bei den Lehrkräften oft negativ besetzt. Heterogenität kann nur existieren, wenn ein Vergleichsmaßstab als Normalzustand definiert wird. Häufig wird der Normalzustand mit Homogenität gleichgesetzt.
- Homogenisierungsbestrebungen der institutionellen Bildungseinrichtungen führen nicht zu homogenen Lerngruppen, sodass Homogenität eine Fiktion ist. Heterogenität kann folglich als Normalität tituliert werden. Alle Lehrkräfte sind aufgefordert, sich pädagogisch produktiv mit Heterogenität auseinanderzusetzen. Gerade für die

berufliche Bildung wird die Bedeutung von Heterogenität zukünftig weiterhin eine wichtige Rolle spielen, weil äußere Differenzierung weitestgehend entfällt.

- Der Homogenisierungswunsch der Lehrkräfte führt zu einem Unterricht, der sich auf ein fiktives Mittelniveau konzentriert. Bisher existieren keine Studien, die belegen, dass Schüler in teilhomogenen Gruppen besser und erfolgreicher lernen.

Kapitel 4

Heterogenitätsdimensionen von Schülern

- Die Anzahl an Heterogenitätsdimensionen ist im Prinzip unendlich, da je nach Autor die Merkmalsauflistungen variieren und zudem meist mit usw., u. v. m. oder etc. enden. Die Folge ist, dass keine abschließenden Kataloge, sondern beliebig erweiterbare Aufzählungen die Wissenschaftslandschaft prägen. Einige markante Dimensionen wie z. B. kognitive Leistungsfähigkeit, Interesse, Vorwissen, soziale Herkunft, Geschlecht und Alter werden in den meisten Aufzählungen als relevant bezeichnet.
- Als mögliche Systematisierungshilfen von Heterogenitätsmerkmalen können das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) und der sozial-erkenntniskritische Ansatz von Trautmann/Wischer (2011) herangezogen werden.
- Aus dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) können die Dimensionen Intelligenz, Vorwissen, schulische Vorbildung, Motivation sowie affektive Merkmale, Volition, Metakognition und Lernstrategien und -stile abgeleitet werden.
- Der sozial-erkenntniskritische Ansatz von Trautmann/Wischer (2011) ergänzt die Dimensionen von Helmke (2009) um Merkmale wie Alter, Geschlecht, sozialer und familiärer Hintergrund, kulturelle, ethnische und sprachliche Disparitäten, Peers und Medien, Lernbehinderungen sowie körperliche Behinderungen.
- Heterogenitätsdimensionen können nach Bronfenbrenner (1981) auf vier schulische Ebenen bezogen werden. Im Kern findet auf der unterrichtlichen Ebene, der Mikroebene, die stärkste Auseinandersetzung mit Heterogenitätsdimensionen statt.
- Heterogenität mit ihren diversen Differenzlinien wird schnell zum „catch all-Konzept“,⁷⁸⁴ welches für zahlreiche Probleme als Erklärung fungieren kann.

Kapitel 5

Multidimensionale Betrachtung der Berufsschullehrerschaft im beruflichen Aktionsfeld

- An Lehrkräfte werden hohe Anforderungen und Erwartungen gestellt, die durch multiple Aufgabenstrukturen, komplexer werdende Unterrichtsstrukturen und eine zunehmende Heterogenität der Schüler geprägt sind.

⁷⁸⁴ Vgl. Trautmann/Wischer (2011, S. 64).

- Die erfolgreiche Umsetzung der Aufgaben ist durch Regulationsbehinderungen, wie die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen, determiniert. Eine mögliche Folge einer nicht befriedigenden Zielerreichung sind psychische Belastungszustände. Die äußeren organisatorischen Rahmenbedingungen, wie Klassenfrequenz, Ausstattung und Klima im Kollegium, wirken als Stressoren auf die Lehrkräfte.
- An Lehrkräfte werden divergente Erwartungen gestellt, die sie durch unterschiedliche Rollen erfüllen müssen. Sie befinden sich immer in Spannungsverhältnissen, Dilemmata und Schwebelagen zwischen Reglementierungen, Selbstregulierungen und pädagogischen Freiheiten.
- Nicht nur die impliziten bzw. subjektiven Persönlichkeitstheorien, sondern auch die Stereotypenbildung einer jeden Lehrkraft determinieren die tägliche Unterrichtsarbeit.
- Das Erreichen bestimmter Lern- und Erziehungsziele verknüpfen Lehrkräfte mit existenten Schülermerkmalen, die sie durch subjektive Eindrücke gebildet haben, sodass sie sich unbewusst dem Prinzip der Schülerkategorisierung sowie einer daraus abgeleiteten Taxonomie bedienen, um die Eindrücke für sich in Ursache-Wirkung-Gefügen fassbar zu machen. Der gesamte Prozess wird zusätzlich durch das Gefühlserleben der Lehrkräfte beeinflusst, welches wiederum zwangsläufig mit Belastungszuständen korreliert.
- Im Fokus der Lehrerprofessionalisierung und der Professionsstandards stehen neben affektiv-emotionalen Kriterien außerdem Wissen und Expertise, Lehrerpersönlichkeit, Schlüsselkompetenzen des Unterrichts und Kompetenzstandards. Aus diesen allgemeinen Merkmalen von Kompetenzen lassen sich bezogen auf den Umgang mit Heterogenität explizit die diagnostische Kompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz, die Kompetenz zum Umgang mit Problemschülern und die Klassenmanagements- und Klassenführungscompetenz als Schlüsselgrößen identifizieren.
- Heterogenität stellt eine zentrale Herausforderung für Lehrkräfte dar, denn sie haben im Spannungsfeld zwischen Schülervarianzen und den Homogenisierungsbestrebungen eine Schlüsselrolle inne. Zudem empfinden einige Lehrkräfte Vielfalt als Belastung. Obwohl sie die Varianzen akzeptieren, fühlen sie sich im Umgang überfordert. Meistens fehlt ihnen die notwendige Unterstützung. Dennoch werden Lehrkräfte oft zu Problemverursachern gemacht. Deshalb wird von den Lehrkräften gefordert, dass sie ihre pädagogische Einstellung ändern, die Lernvoraussetzungen mittels Diagnosen sensibler wahrnehmen und ihr Repertoire an didaktisch-methodischen Konzepten in Richtung Individualisierung und innerer Differenzierung ausbauen sollen.

Kapitel 6

Belastungen von Lehrkräften und die Potsdamer Lehrerstudie

- Als Belastungen oder Stressoren werden im wissenschaftlichen Kontext diverse Formen von Anforderungen durch das Umfeld an Personen verstanden. Belastungen treten immer dann auf, wenn die persönlichen Ressourcen zur Regulierung der Anforderungen nicht ausreichen. Als Folge von Belastungen können Stressreaktionen in Form von psychischen oder physischen Veränderungen genannt werden. Belastungen sind also die Ursachen und die Beanspruchung ist die Reaktion darauf.
- Die klassischen Quellen von Lehrerbelastrungen sind grundsätzlich die Merkmale des Berufs, die Arbeitssituation an der Einzelschule, die eigene Persönlichkeit, die Bedingungen im jeweiligen Schultyp und Bundesland sowie die gesellschaftliche Stellung des Berufs.
- Die Folgen für Lehrkräfte aufgrund von Belastungen sind vielfältig. Sie können zur informellen Halb-Pensionierung, zur passiven, aktiven oder inneren Kündigung und zu Burnout führen.
- Aus der Potsdamer Lehrerstudie wurden mittels AVEM vier Verhaltensmuster von Lehrkräften nach Schaarschmidt (2005)– das Muster G, das Muster S, das Risikomuster A und das Risikomuster B – identifiziert. Die Bewältigungsstrategien im Umgang mit Belastungen variieren je nach Verhaltensmuster. Dementsprechend müssen divergente Lösungsstrategien und Maßnahmen zur Bewältigung herangezogen werden.
- Die Potsdamer Lehrerstudie identifiziert unterschiedliche Zugehörigkeiten zu Verhaltensmustern in Abhängigkeit vom Geschlecht und von strukturellen und organisatorischen Bedingungen wie der Fächerkombination, der Voll- oder Teilzeitbeschäftigung und den Unterrichtspausen.
- Der wichtigste Entlastungsfaktor für Lehrkräfte ist nach Schaarschmidt (2005) die soziale Unterstützung. Weitere Hilfe im Umgang mit Belastungen kann ein individuelles Training oder eine Beratung bieten. Zur Analyse der konkreten Arbeitsbedingungen eignet sich der Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte.

Kapitel 7

Empfehlungen für den Heterogenitätsumgang

- Als Grundsatz wird ein Paradigmenwechsel postuliert, der Heterogenität als Positivum konstatiert.
- Nach Wenning (2007) sind aktuell zwei Reaktionsweisen auf Heterogenität zu beobachten: Heterogenität zu ignorieren oder sie zu reduzieren. Da diese Reaktionen

allerdings nicht zielführend sind, schlägt Wenning (2007) vor, Heterogenität zu akzeptieren, indem ein reflexiver Umgang und eine produktive Nutzung Einzug in den unterrichtlichen Alltag halten.

- Weinert u. a. (1997) differenzieren vier Reaktionsweisen auf Heterogenität im Unterrichtsalltag:
 - Passive Reaktion
 - Substitutive Reaktion
 - Aktive Reaktion
 - Proaktive Reaktion.

Im Unterricht dominieren die beiden ersten Varianten, die beiden letzten Alternativen sind jedoch die wünschenswerten.

- Innere Differenzierung ist das zentrale didaktisch-methodische Lösungskonzept in den wissenschaftlichen Beiträgen. Das Konzept ist keine neue Innovationsstrategie, sondern ein altbekannter Entwurf. Hinsichtlich der Umsetzung findet für die Lehrkraft ein Rollenwechsel hin zum Berater und Betreuer im Unterrichtsgeschehen statt. Lehrkräfte können mittels innerer Differenzierung auf unterschiedlicher Ebene, z. B. im Bereich der Methoden, Medien, Aufgabenformate, Zeit, Lerninhalte oder Lernziele auf Schülervarianzen reagieren.
- Für Bräu (2005; 2008) ist innere Differenzierung keine explizite Methode, sondern ein basisorientiertes Verständnis für Unterricht. In Zuge dessen konzipierte sie in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009) das Rahmenmodell für differenzierenden Unterricht.
- Als wichtigste Grenzen, die einer Umsetzung der Empfehlungen für den Heterogenitätsumgang entgegenstehen, sind
 - die diversen Belastungsmomente der Lehrkräfte, insbesondere durch die Komplexität des Konzepts, die Zielkonflikte, die notwendigen Lehrerkompetenzen und die institutionellen Vorgaben,
 - die Antinomien, wie Selektion versus Förderung oder Individualnorm versus Gruppennorm,
 - die Widerstände bei den Lehrkräften, wenn es um Veränderungen geht,
 - die fehlenden heterogenitätsbezogenen Lehrerkompetenzen,
 - die fehlenden heterogenitätsbezogenen Schülerkompetenzen und
 - die fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie die Idealisierung des Konzepts

zu nennen.

- Damit die illusorischen Forderungen an die Lehrkräfte nicht zur Überforderung führen, schlägt Wischer (2007; 2007a) vor, den Lehrkräften Reflexionsbereiche zur Verfügung zu stellen. Joller-Graf (2012) plädiert dafür, nur relevante Dimensionen bei der Umsetzung von innerer Differenzierung zu beachten. Klafki/Stöcker (1976) stellen den Lehrkräften zur besseren Umsetzung des Konzeptes der inneren Differenzierung das „Dimensionen- und Kriterienraster der inneren Differenzierung“ zur Verfügung.
- Neben der inneren Differenzierung gilt es, zum besseren Umgang mit Heterogenitäten Lehrerk Kooperationen in den Berufsschulen zu initiieren und die Schulsozialarbeit rechtzeitig als Unterstützung zu integrieren.
- Da äußere Differenzierung für den beruflichen Bereich nicht stattfindet, wird das Komplexitätsproblem auf die Mikroebene verlagert und stellt enorme Anforderungen an die Lehrkräfte. Der unterrichtliche Alltag zeigt, dass die Lehrkräfte zwar bemüht sind, einen Methodenpluralismus zu offerieren, meist jedoch ohne differenzierende Passung nur an der Oberfläche des Konzeptes bleiben.
- Das Problem besteht nicht in einem Mangel an Optionen, sondern eher in einem Überangebot und der Tatsache, dass es keine Patentlösung gibt. Außerdem fehlt die Passung zwischen Theorie und Praxis, die dazu führt, dass Lehrkräfte zum normativen Fluchtpunkt der Reformen werden. Stattdessen müssen auf allen Ebenen (der Schüler-, Unterrichts-, Schul- und Schulsystemebene) Veränderungen zum produktiven Umgang mit Heterogenität in die Wege geleitet werden.

Anhang 3 Stichprobenbeschreibung

Lehrkraft Kodierung: BS/2/07

Dauer: 33:17 Minuten

Datum: 20.12.2011

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft BS/2/07



Alter: 43

Fächerkombination: D, SK, Politik, Kommunikation,
Warenkunde

Geschlecht:

männlich

☐

weiblich

☒

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☐

Dipl. Handelslehrer

☐

Lehramt

X Deutsch/Geschichte (Gymnasium)

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☐

6-8

☐

mehr als 8

☒

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☐

nein

☒

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges:

☐

Ausbildungsberufe: BOS, zweijährige FOS, Einzelhandelskaufleute im Lebensmittelbereich und
Automobilkaufleute

Lehrkraft Kodierung: LS/2/01

Dauer: 25:41 Minuten

Datum: 20.12.2011

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft LS/2/01



Alter: 49

Fächerkombination: SK, spezielle BWL im Einzelhandel

Geschlecht:

männlich

weiblich

☒

☐

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

Dipl. Handelslehrer

☐

☐

Lehramt

☒

und Sozialpädagogik

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

3-5

6-8

mehr als 8

☐

☐

☐

☒

Funktionsstelleninhaber/in

ja

nein

☒

☐

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges:

Beratungslehrer der Schule, Lehrer der GSV

Ausbildungsberufe: BV, Einzelhandelskaufleute, Verkäufer im Lebensmittelbereich

Lehrkraft Kodierung: KM/2/03

Dauer: 25:40 Minuten

Datum: 20.12.2011

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft KM/2/03



Alter: 51

Fächerkombination: Englisch und Kommunikation

Geschlecht:

männlich

☐

weiblich

☒

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☒

Dipl. Handelslehrer

☐

Lehramt

☐

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☐

6-8

☐

mehr als 8

☒

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☐

nein

☒

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges

☐

Ausbildungsberufe: Einzelhandelskaufleute Automobil, Verkäufer im Lebensmittelbereich, OBF

Lehrkraft Kodierung: TH/2/02

Dauer: 27:00 Minuten

Datum: 20.12.2011

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft TH/2/02



Alter: 42

Fächerkombination: KSK, Warenverkaufskunde
(Automobil) WWS Info

Geschlecht:

männlich

☒

weiblich

☐

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☐

Lehramt

☐

Dipl. Handelslehrer

☒

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☐

6-8

☐

mehr als 8

☒

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☐

nein

☒

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges:

☐

Ausbildungsberufe: Einzelhandelskaufleute Tankstelle, Automobilkaufleute

Lehrkraft Kodierung: IF/2/01

Dauer: 23:44 Minuten

Datum: 20.12.2011

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft IF/2/01



Alter: 47

Fächerkombination: KSK und
Warenverkaufskunde (Schuhe)

Geschlecht:

männlich

☐

weiblich

☒

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☐

Lehramt

☐

Dipl. Handelslehrer

☒

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☐

6-8

☐

mehr als 8

☒

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☐

nein

☒

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges

☐

Ausbildungsberufe: Einzelhandelskaufleute, Verkäufer

Lehrkraft Kodierung: FF/1/01

Dauer: 33:41 Minuten

Datum: 16.01.2012

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft FF/1/01



Alter: ca. 42

Fächerkombination: WiSo, SK speziell BWL im,
Einzelhandel,

Geschlecht:

männlich

☒

weiblich

☐

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☐

Lehramt

☒

Dipl. Handelslehrer

☐

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☐

6-8

☒

mehr als 8

☐

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☒

nein

☐

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges:

☒ Beratungslehrer

Ausbildungsberufe: Groß – und Außenhandelskaufleute, Einzelhandelskaufleute im
Lebensmittelbereich, Verkäufer, staatl. geprüfte Betriebswirte

Lehrkraft Kodierung: CE/1/04

Dauer: 31:13 Minuten

Datum: 16.01.2012

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft CE/1/04



Alter: 50

Fächerkombination: Kommunikation, Deutsch und
Warenverkaufskunde,
Warenverkauf Präsentation

Geschlecht:

männlich

☐

weiblich

☒

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☐

Dipl. Handelslehrer

☒

Lehramt

☒

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☐

6-8

☐

mehr als 8

☒

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☒

nein

☐

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

Fachleiter/in

Abteilungsleiter/in

Koordinator/in

Schulleiter/in

Stellv. Schulleiter/in

Sonstiges

X für Deutsch

☐☐☐☐☐☐

Ausbildungsberufe: OBF, FOS, Einzelhandelskaufleute im Lebensmittelbereich, Verkäufer

Lehrkraft Kodierung: SS/1/11

Dauer: 16:40 Minuten

Datum: 23.01.2012

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft SS/1/11



Alter: 47

Fächerkombination: Wirtschaftsenglisch und
Warenverkaufskunde

Geschlecht:

männlich

☐

weiblich

☒

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☐

Lehramt

☒

Dipl. Handelslehrer

☐

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☐

6-8

☐

mehr als 8

☒

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☐

nein

☒

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges

☐

Ausbildungsberufe: Einzelhandelskaufleute, Verkäufer, in Abteilung IV

Lehrkraft Kodierung: BK/1/06

Dauer: 26:06 Minuten

Datum: 23.01.2012

Persönliche Eckdaten der befragten Lehrkraft BK/1/06



Alter: 39

Fächerkombination: KSK, spezielle BWL,
Warenverkaufskunde im
Einzelhandel, Warenpräsentation

Geschlecht:

männlich

☒

weiblich

☐

Bildungsbiografie:

Quereinsteiger

☐

Lehramt

☐

Dipl. Handelslehrer

☒

Berufserfahrungen in Jahren:

0-2

☐

3-5

☒

6-8

☐

mehr als 8

☐

Funktionsstelleninhaber/in

ja

☐

nein

☒

Wenn ja:

Fachbereichsleiter/in

☐

Fachleiter/in

☐

Abteilungsleiter/in

☐

Koordinator/in

☐

Schulleiter/in

☐

Stellv. Schulleiter/in

☐

Sonstiges:

☐

Ausbildungsberufe: Einzelhandelskaufleute, Verkäufer, Drogeristen

Profil der Stichprobenpopulation									
	BS/2/07	LS/2/01	KM/2/03	TH/2/02	IF/2/01	FF/1/01	CE/1/04	SS/1/11	BK/1/06
Alter in Jahren	43	49	51	42	47	42	50	47	39
Geschlecht (w/m)									
weiblich	x		x		x		x	x	
männlich		x		x		x			x
Bildungsbiografie									
Dipl. Handelslehrerin				x	x		x		x
Lehramt	x	x und Sozialpädagogik				x	x	x	
Quereinsteiger			x						
Fächerkombination	Kommunikation (Deutsch)	Sozialkunde	Englisch	KSK	KSK	WiSo	Kommunikation (Deutsch)	Wirtschaftsenglisch	KSK
	Sozialkunde/Politik	spezielle BWL im Einzelhandel	Kommunikation (Deutsch)	WWS-Informatik	Warenverkaufskunde	spezielle BWL im Einzelhandel	Warenverkaufskunde	Warenverkaufskunde	spezielle BWL Einzelhandel
	Warenverkaufskunde			Warenverkaufskunde		Sozialkunde	Warenpräsentation		Warenpräsentation
Berufserfahrungen									
0 bis 3									
3 bis 5									x
5 bis 8						x			
mehr als 8	x	x	x	x	x		x	x	
Funktionsstelleninhaber									
nein	x		x	x	x	x		x	x
ja, ist							x, FBL Deutsch		
sonstige Merkmale	keine	Beratungslehrer	keine	keine	keine	Beratungslehrer	keine	Keine	keine
		GSV Lehrer							
Ausbildungsberufe	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute	Einzelhandelskaufleute
		Verkäufer im Lebensmittelbereich	Verkäufer im Lebensmittelbereich	Automobilkaufleute	Verkäufer	Groß- und Außenhandelskaufleute	Verkäufer	Verkäufer	
						Verkäufer			
weitere Bildungsgänge	BOS, FOS	BV	OBF	keine	keine	staatl. Geprüfte Betriebswirte	OBF, FOS	BV	keine
Datum des Interviews	20.12.2011	20.12.2011	20.12.2011	20.12.2011	20.12.2011	16.01.2012	16.01.2012	23.01.2012	23.01.2012
Dauer des Interviews	33:17 Minuten	25:41 Minuten	25:40 Minuten	27:00 Minuten	23:44 Minuten	33:41 Minuten	31:13 Minuten	16:40 Minuten	26:06 Minuten

Anhang 4: E-Mail vom Statistischen Bundesamt



Statistisches Bundesamt, Kundennummer: 343733 / 465791

Von **berufsbildungsstatistik** berufsbildungsstatistik@destatis.de [Details ausblenden](#) ▲

An **titineve** titineve@aol.com

Statistisches Bundesamt
H204-Forschung, Kultur, Berufsbildung
65180 Wiesbaden
Tel. +49 (0) 611 75-3484 oder -4157
Kontakt: <https://www.destatis.de/kontakt/>

Sehr geehrte Frau Wittig,

vielen Dank für Ihre Anfrage vom 16. Juli 2014.

Hiermit bestätige ich Ihnen das die Fachserie 11 Reihe 3 Bildung und Kultur.
Berufliche Bildung für das Jahr 2013 voraussichtlich im September bzw. Oktober
2014 veröffentlicht werden wird.

Wir hoffen, dass wir Ihnen weiterhelfen konnten und stehen für weitere Fragen
gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

Dr. Meike Vollmar

Anhang 5: Tab. 38 bis 45

neu abgeschlossene Verträge 2009 insgesamt in Deutschland nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	561 170	62 210	11,09	96 196	17,14	90 425	16,11	89 117	15,88	73 878	13,16	51 660	9,21	33 359	5,94	21 780	3,88	42 545	7,58

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	531 083	60 254	11,35	92 292	17,38	85 150	16,03	84 140	15,84	69 708	13,13	48 719	9,17	31 372	5,91	20 455	3,85	38 993	7,34

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	30 087	1 956	6,50	3 904	12,98	5 275	17,53	4 977	16,54	4 170	13,86	2 941	9,77	1 987	6,60	1 325	4,40	3 552	11,81

Tab. 38: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Deutschland nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 72-77)

Neu abgeschlossene Verträge 2010 insgesamt in Deutschland nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	559 032	58 059	10,39	93 216	16,67	87 753	15,70	82 659	14,79	77 721	13,90	52 419	9,38	35 736	6,39	23 973	4,29	47 493	8,50

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	526 926	55 893	10,61	88 974	16,89	82 251	15,61	77 580	14,72	73 377	13,93	49 230	9,34	33 522	6,36	22 407	4,25	43 689	8,29

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	32 106	2 166	6,75	4 239	13,20	5 505	17,15	5 076	15,81	4 344	13,53	3 189	9,93	2 214	6,90	1 566	4,88	3 804	11,85

Tab. 39: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Deutschland nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 79-81)

Neu abgeschlossene Verträge 2011 insgesamt in Deutschland nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	565 824	59 718	10,55	91 398	16,15	88 599	15,66	85 800	15,16	75 579	13,36	55 284	9,77	35 010	6,19	24 588	4,35	49 842	8,81

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	532 833	57 369	10,77	87 132	16,35	83 046	15,59	80 640	15,13	71 187	13,36	52 023	9,76	32 697	6,14	23 007	4,32	45 732	8,58

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	32 988	2 349	7,12	4 266	12,93	5 553	16,83	5 160	15,64	4 395	13,32	3 261	9,89	2 316	7,02	1 581	4,79	4 113	12,47

Tab. 40: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Deutschland nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 73-75) ⁷⁸⁵

⁷⁸⁵ Für alle Daten in Tab. 40 und Tab. 41 vom Statistischen Bundesamt liegen bereits in den Rohdaten rechnerische Unstimmigkeiten vor. Da die Abweichungen nur marginal sind, hat dies keinerlei Einfluss auf den Aussagewert der Ergebnisinterpretation.

Neu abgeschlossene Verträge 2012 insgesamt in Deutschland nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	549 003	61 056	11,12	88 611	16,14	83 373	15,19	83 385	15,19	70 548	12,85	49 257	8,97	35 697	6,50	23 964	4,37	53 112	9,67

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	515 802	58 545	11,35	84 453	16,37	78 072	15,14	78 387	15,20	66 201	12,84	45 993	8,92	33 405	6,48	22 278	4,32	48 471	9,40

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	33 204	2 514	7,57	4 158	12,52	5 301	15,96	5 001	15,06	4 347	13,09	3 261	9,82	2 292	6,90	1 689	5,09	4 641	13,98

Tab. 41: Neu abgeschlossene Verträge 2012 in Deutschland nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013, S. 73-75)

Neu abgeschlossene Verträge 2009 insgesamt in Berlin nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	19 466	605	3,11	1 876	9,64	2 250	11,56	3 182	16,35	3 470	17,83	2 548	13,09	1 814	9,32	1 277	6,56	2 444	12,56

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	18 391	589	3,20	1 790	9,73	2 083	11,33	2 984	16,23	3 308	17,99	2 428	13,20	1 728	9,39	1 203	6,54	2 278	12,39

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2009/2010	1 075	16	1,49	86	8,00	167	15,54	198	18,42	162	15,07	120	11,16	86	8,00	74	6,88	166	15,44

Tab. 42: Neu abgeschlossene Verträge 2009 in Berlin nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2010, S. 72-77)

Neu abgeschlossene Verträge 2010 insgesamt in Berlin nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	18 993	627	3,30	1 737	9,15	2 157	11,36	2 394	12,61	3 288	17,31	2 697	14,19	1 914	10,08	1 425	7,50	2 754	14,50

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	17 751	600	3,38	1 629	9,18	1 953	11,00	2 223	12,52	3 117	17,56	2 541	14,32	1 803	10,16	1 347	7,56	2 544	14,33

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2010/2011	1.242	27	2,17	111	8,94	204	16,43	171	13,77	174	14,01	156	15,56	114	9,18	78	6,28	210	16,91

Tab. 43: Neu abgeschlossene Verträge 2010 in Berlin nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2011, S. 79-81)

Neu abgeschlossene Verträge 2011 insgesamt in Berlin nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	17 922	675	3,77	1 776	9,90	1 914	10,68	2 439	13,61	2 574	14,36	2 583	14,41	1 893	10,56	1 302	7,27	2 766	15,43

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	16 788	654	3,90	1 662	9,90	1 764	10,51	2 274	13,55	2 430	14,48	2 448	14,58	1 779	10,60	1 215	7,24	2 559	15,24

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2011/2012	1 134	21	1,8%	114	10,05	153	13,49	165	14,55	144	12,70	135	11,91	114	10,05	84	7,41	207	18,25

Tab. 44: Neu abgeschlossene Verträge 2011 in Berlin nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2012, S. 73-75)

Neu abgeschlossene Verträge 2012 insgesamt in Berlin nach Alter

Auszubildende	Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	17 853	717	4,02	1 797	10,01	2 112	11,83	2 499	13,99	2 421	13,56	2 157	12,08	1 773	9,93	1 347	7,55	3 027	16,96

Auszubildende	Deutsche Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	16 671	690	4,14	1 692	10,15	1 947	11,68	2 325	13,95	2 265	13,59	2 016	12,09	1 665	9,99	1 266	7,59	2 802	16,81

Auszubildende	Ausländ. Schüler	16 und jünger		17		18		19		20		21		22		23		24 und älter	
Schuljahr	insg.	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %	insg.	in %
2012/2013	1 182	27	2,28	102	8,29	165	13,96	174	14,72	159	13,45	141	11,93	108	9,14	78	6,60	225	21,57

Tab. 45: Neu abgeschlossene Verträge 2012 in Berlin nach Alter
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013, S. 73-75)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Berlin, den 15. Dezember 2014